COLLEGIUM

Psihologie

Seria *Collegium. Psihologie* este coordonată de Adrian Neculau.
Dorina Sălăvăstru este conferențiar universitar doctor la Facultatea de Psihologie şi Ştiințe ale Educației din cadrul Universității „Al.I. Cuza", Iaşi, unde susține cursuri de psihologia educației, didactica psihologiei, tehnici de expresie şi dezvoltare personală. De acelaşi autor: *Logica naturală şi aplicațiile ei în câmpul educațional,* Editura Didactică şi Pedagogică, 1988; *Didactica psihologiei,* Editura Polirom, 1999; *Psihologie - manual pentru clasa a X-a* (coautor), Editura Polirom, 2000; *Psihologia socială şi Noua Europă. In honorem Adrian Neculau* (coordonator), Editura Polirom, 2003.
www.polirom.ro
© 2004 by Editura Polirom
Editura POLIROM
Iaşi, B-dul Carol I nr. 4, P.O. BOX 266, 700506
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33, O.P. 37, P.O. BOX I-728, 030174
Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României:
SĂLĂVĂSTRU, DORINA
Psihologia educației Dorina Sălăvăstru - Iaşi: Polirom, 2004
288 p.; 24 cm - (Collegium. Psihologie)
Bibliogr.
ISBN: 973-681-553-6
I. Cucoş, Constantin
37.015.3 159.922.7
Printed in ROMÂNIA

Dorina Sălăvăstru

Psihologia educației

Cuvânt înainte de Constantin Cucoş
POLIROM 2004

Tabla de materii

Cuvânt înainte (Constantin Cucoş).....9
Capitolul 1 - **Modele ale învățării şi implicațiile lor în actul educațional**..... 13
1. învățarea: definiții, forme, condiții..... 13
1.1. Conceptul de învățare..... 13
1.2. Forme ale învățării..... 15
1.3. Condițiile învățării..... 18

2. Modele ale învățării..... 19
2.1. Modele asociaționiste ale învățării.....20
2.1.1. Condiționarea clasică.....20
2.1.2. Conexionismul sau învățarea prin încercare şi eroare.....23
2.1.3. Condiționarea instrumentală.....24
2.1.4. Aplicații pedagogice ale condiționării.....26
2.1.4.1. învățământul programat.....26
2.1.4.2. Tehnicile de modificare a comportamentului.....28
2.1.4.3. Recompensa şi pedeapsa în mediul şcolar.....30
2.1.5. Critica modelelor asociaționiste ale învățării.....33
2.1.6. Modelul învățării sociale.....34
2.2. Modele constructiviste ale învățării.....38
2.2.1. Constructivismul piagetian.....38
2.2.1.1. Stadiile dezvoltării inteligenței.....39
2.2.1.2. Critica teoriei piagetiene.....42
2.2.1.3. Implicații ale teoriei piagetiene în actul educațional.....44
2.2.2.Constructivismul social: L.S. Vîgotski.....46
2.2.3.Constructivismul sociocultural: J.S. Bruner.....48
2.2.4. Modelul interacționalist al şcolii de psihologie
socială genetică.....50
2.3. Modelul învățării ca procesare a informațiilor.....54
2.3.1. Psihologia cognitivă şi analiza învățării..... 54
2.3.2. Sistemele mnezice şi organizarea învățării..... 55
2.3.3. Organizarea cunoştințelor în memorie şi învățarea..... 59
2.3.4. Principiile achiziției de cunoştințe în psihologia cognitivă..... 61
2.3.5. Metacogniția - o provocare a psihologiei cognitive. la adresa practicii
educaționale.....64
Referințe bibliografice..... 67
Capitolul 2 - **Motivația în activitatea de învățare**.....**69**
1. Motivația - definiție şi caracterizare generală.....69
2. Perspective teoretice asupra motivației.....70
2.1. Modelul ierarhic al trebuințelor umane (A. Maslow)..... 70
2.2. Teoria motivației de realizare.....72
2.3. Abordări cognitive ale motivației.....74
2.3.1. Nevoia de coerență.....74
2.3.2. Atribuire şi motivație.....76
3. Motivație şi performanță..... 81
3.1. Nivelul de aspirație..... 81
3.2. Optimum motivațional.....83
4. Motivația în context şcolar..... 84
4.1. Motivația intrinsecă şi motivația extrinsecă.....84
4.2. Dinamica motivațională în concepția lui E.L. Deci.....85
4.3. Motivația realizărilor în mediul şcolar: D. Ausubel, F. Robinson.....87
4.4. Un model sociocognitiv al motivației
în context şcolar: Rolland Viau.....
5. Strategii de stimulare a motivației elevilor.....90
Referințe bibliografice..... 95
Capitolul 3 - **Creativitatea elevilor**.....'.....97
1. Creativitatea: definiții, niveluri.....97
2. Dimensiunile creativității.....99
2.1. Procesul creației.....99
2.2. Personalitatea creativă.....105
2.3. Performanța creativă.....108
2.4. Contextul creației.....109
3. Blocajele creativității.....111
4. Dezvoltarea creativității elevilor..... 112
5. Metode de cultivare a creativității.....•..... 116
Referințe bibliografice..... 122
Capitolul 4 - **Elemente de psihosociologie**
a grupurilor şcolare.....,.....123

1. Noțiunea de grup. Tipologia grupului.....123
2. Particularitățile clasei de elevi ca grup social.....127
3. Activitatea în grup: virtuți și limite..... 131
4. Cooperare și competiție în clasa școlară.....133
5. Influența socială și mizele ei în mediul școlar.....'. 136
5.1. Formarea normelor de grup. Implicații educaționale.....138
5.2. Conformismul în clasa de elevi.....142
5.3. Influența minoritară.....146
Referințe bibliografice..... 148
Capitolul 5 - **Dimensiunea psihologică**
a pregătirii profesorului......151
1. A fi profesor.....151
2. Aptitudine, tact și competență pedagogică.....152
3. Stiluri educaționale.....156
4. Aspecte psihologice ale evaluării rezultatelor școlare.....162
4.1. Factorii subiectivi în evaluarea școlară.....163
4.2. Pygmalion în clasă. Cercul vicios al evaluării.....165
4.3. Compararea socială și efectele ei asupra performanțelor școlare.....168
Referințe bibliografice.....170
Capitolul 6 - **Comunicarea didactică.**.....173
1. Conceptul de comunicare.....173
2. Două modele ale comunicării: modelul matematic
și modelul psihosociologic.....175
3. Tipuri de comunicare umană.....182
4. Funcțiile și finalitățile comunicării.....188
5. Comunicarea didactică.....190
5.1. Delimitări conceptuale: comunicare didactică - comunicare educațională.....190
5.2. Convingere și persuasiune în comunicarea didactică..... 191
5.2.1. Convingerea în comunicarea didactică.....192
5.2.1.1. Ce este convingerea?.....192
5.2.1.2. Conflictul de opinie ca exercițiu de convingere.....194
5.2.1.3. Modelul soluționării negociate a conflictelor de opinie.....195
5.2.1.4. Particularități ale modelului soluționării negociate
a conflictelor de opinie în comunicarea didactică.....196
5.2.2. Dimensiunea persuasivă a comunicării didactice.....199
5.2.2.1. Ce este persuasiunea?.....200
5.2.2.2. Mecanismele discursiv-comunicaționale ale persuasiunii.....201
5.2.2.3. Persuasiune, seducție și manipulare
în comunicarea didactică.....205
5.3. Blocaje ale comunicării didactice..... 210
5.3.1. Caracteristicile persoanei și comunicarea didactică..... 210
5.3.2. Relațiile social-valorice în comunicarea didactică.....212
5.3.3. Blocaje determinate de canalele de transmisie.....214
5.3.4. Blocajele comunicării determinate de natura
domeniului, cognitiv.....216
5.4. Reguli utile și clare de eficientizare a comunicării didactice.....217
Referințe bibliografice.....227
Capitolul 7 - Insuccesul școlar.....229
1. Insuccesul școlar: definiții, forme de manifestare,
criterii de apreciere.....229
2. Dimensiunea subiectivă a insuccesului școlar.....233
3. Factorii insuccesului școlar.....236
3.1. Factorii individuali ai insuccesului școlar.....236
3.2. Factorii familiali ai insuccesului școlar.....241
3.3. Factorii de ordin școlar ai insuccesului.....247
4. Prevenirea și înlăturarea insucceselor școlare.....253
Referințe bibliografice..... 255
Capitolul 8 - Violența în mediul școlar.....257
1. Ce este violența? Violență și agresivitate.....257
2. Tipologia violenței.....261

3. Violența în mediul școlar.....262
3.1. Ce numim violență școlară?.....263
3.2. Cauzele violenței în mediul școlar.....265
3.3. Școala ca sursă a violenței.....267
3.4. Prevenirea și stăpânirea violenței în mediul școlar.....269
Referințe bibliografice.....277
Bibliografie.....279

Cuvânt înainte

Exercițiul didactic constituie o situație complexă, în care cunoașterea anterioară cumulată este mereu pusă la proba faptelor, fiind obligatoriu contextualizată sau resituată în concordanță cu realitățile ce se ivesc. înainte de a trece la treabă, trebuie să cunoști destule în legătură cu ceea ce te așteaptă, cu specificitatea actorilor pe care îi antrenezi, cu posibilitățile sau limitele firești ale gesticulațiilor la care recurgi, cu reverberațiile actelor pe care le provoci. Reflecția teoretică joacă rolul unui *prealabil* pentru gestionarea nimerită a practicii educaționale. Cei care minimalizează sau repudiază teoreticul, crezând că totul se învață din mers, au șanse reduse de a deveni buni practicieni în materie de educație.
Unul dintre aceste prealabile îl constituie cunoașterea de ordin psihologic - mai exact „lecturarea", înțelegerea și semnificarea psihologică a situației educaționale, cu toate componentele și interacțiunile care o compun. Educația nu se reduce la un travaliu pur tehnic, strategic, de bună alternare metodică pentru a transfera niște cunoștințe sau a forma conduite, ci presupune și reformare umană, „tulburare" a unei ordini sau a unui dat natural (nedesăvârșit uman?), intervenție psihologică asupra unor persoane sau grupuri de o specificitate cu totul aparte. Faptele educatorului (neutre, obiective?) se reflectă înzecit în „rezonatorul" sufletesc al elevului, care, asemenea unui pacient, așteaptă inocent adevărul și salvarea...
Pe linia acestei capacități merge și lucrarea Dorinei Sălăvăstru, ce-și propune explicit introducerea educatorilor, a celor „consacrați" sau în devenire, în problematica psihologică a educației. întreprinderea nu este ușoară dacă avem în vedere atât reținerea funciară a educatorilor față de teorie, subtilitatea și evanescența proceselor invocate sau tratate, cât și multiplicitatea pozițiilor teoretice, derutante uneori. Să mai observăm că cercetarea de ordin psihologic servește drept catalizator al înnoirilor abordărilor în ceea ce privește intervențiile educaționale propriu-zise, situate *a posteriori* constatării psihologice, din „avalul" cunoașterii stricte: pe baza a ceea ce se observă sau ce se știe despre „obiectul" educației (copilul, tânărul) se construiesc și noi demersuri tactice, metodice, de fasonare a persoanei în consens cu ceea ce poate deveni ea.
Trebuie spus că teoretizarea prezentă vine după un travaliu consistent de ordin practic al autoarei, în calitate de dascăl care a predat efectiv discipline psihologice și pedagogice și care acum le susține exemplar în cadrul învățământului universitar. Una este să-ți proiectezi (imaginativ, platonic!) un posibil mod de acțiune, și alta e să fi trecut prin experiența actului predării, prin reiterări și tatonări cotidiene, prin încercări și erori inerente. Absolventă a unei Școli Normale de tradiție, Dorina Sălăvăstru a fost familiarizată de mult cu importanța cunoașterii de ordin psihopedagogie și a experimentat-o efectiv. Astfel încât actuala ofertă reflexivă nu este o teorie rezultată dintr-o altă teorie (cărți, tratate etc), ci e o teorie structurată pe un fundament practic, reflecție trecută prin filtrul probant al practicii, exercițiu teoretic

zămislit în marginea unei aplicații resimțite, acum sau cândva, pe cont propriu. Aplicativul funcționează ca un cenzor și girant al poziționării ideatice. E lucru bun să accesezi ideile generale, abstracte, dar e și mai bine să le sesizezi direct valoarea în circumstanțele de lângă tine, să le testezi eficiența, să le ierarhizezi.
Devenită membră a Catedrei de Psihologie a Universității ieșene, demersurile actuale ale Dorinei Sălăvăstru se completează fericit cu alte producții ale colegilor ei, lucrările de psihologie educațională fiind constante și deja cunoscute la nivel național (evidențiem lucrarea coordonată de A. Cosmovici și L. Iacob, apărută în 1998 tot la Editura Polirom). Reevaluările aduse, ca și înnoirile tematice se subscriu tendințelor de adecvare și modernizare ale unui gen de discurs ce individualizează comunitatea psihologilor din universitatea noastră. Se întărește încă o dată o direcție de cercetare - psihologia educației - ce se conjugă armonios cu psihologia socială, organizațională, cu cercetarea și cunoașterea psihologică.
Subliniem, în același timp, și adecvarea noului volum la schimbările ultime în materie de politică educațională și de reformare curriculară pentru formarea inițială a cadrelor didactice. Psihologia educației a devenit disciplină obligatorie pentru toți studenții doritori să ajungă institutori sau profesori. în acord cu noile standarde, formarea cadrelor didactice se înscrie pe direcții multiple: psihologice, pedagogice, metodice, practice, de utilizare a noilor tehnologii informaționale, de îndrumare și consiliere. Prezenta lucrare va putea funcționa și ca suport de curs

pentru aspiranții la cariera didactică din universitățile noastre sau ca o completare necesară la ceea ce deja s-a editat. Cât privește formarea continuă, dată fiind realitatea pregătirii multiforme, diferențiate instituțional și nivelar a cadrelor didactice din România (de pildă, funcționarea simultană a învățătorilor pregătiți în licee pedagogice, dar și în colegii universitare, de stat sau particulare...), lucrarea se dovedește a fi necesară pentru ralierea dascălilor la premisele psihologice fundamentale ce prezidează practica educativă, pentru necesara reamintire sau reînvățare, întru mai buna profesare a educației.
Abordarea Dorinei Sălăvăstru se centrează pe elemente de conținut de o valoare epistemică evidentă: învățarea și modele de activare a acesteia, motivația și performativitatea ei în școală, creativitatea și stimularea factorilor creativi, grupul școlar în calitate de mediu psihoeducogen, personalitatea profesorului și profilurile posibile, comunicarea și eficienti-zarea relaționării didactice, insuccesul școlar și diminuarea factorilor de risc, violența școlară și prevenirea acesteia. Conținutul se edifică progresiv, treptat, reluarea unor cunoștințe făcându-se simultan cu lărgirea cadrului de referință, cu introducerea de noi concepte și concepții, cu resistematizarea și resemnificarea întregului ansamblu explicativ.
Primul capitol, cel dedicat învățării școlare, trece în revistă ipostazele și condițiile învățării, precum și modelele relevante sau aplicațiile acesteia în practica educațională curentă. Noutatea constă în evidențierea modelului constructivist și a influenței psihologiei sociocognitive în redefinirea procesuală a învățării, model ce poate revoluționa componentele traseului didactic, de predare-învățare în școală. Pornind de la aceste sugestii, pedagogul este pus în fața unei mari provocări, de redefinire a întregii didactici. Tot pe o linie novatoare aflăm în următorul capitol elemente privind dinamica motivațională în concepția lui E.L. Deci, precum și un model sociocognitiv al motivației în context școlar (notăm faptul că psihologia sociogenetică are reverberații directe asupra teoriei și practicii pedagogice, ce nu mai poate fi patronată doar de psihologia genetică piagetiană). în continuare, este interogată creativitatea elevilor, dimensiune atât de importantă ce trebuie activată în actul educativ, evidențiindu-se contextul, blocajele și pistele de maximizare a acesteia în clasă. Secvența dedicată psihosociologici grupurilor școlare atrage atenția prin problematizări inedite pentru o astfel de temă, precum

influența socială și consecințele sale în context educațional, conformismul în clasă, ca și ipostaze ale influenței minoritare. Nu sunt ocultate personalitatea profesorului și dimensiunea pregătirii sale prin rabatarea reflecției psihologice asupra acestuia și prin operaționalizarea unor stări ca aptitudinea, tactul, competența, performanța didactică, compararea socială, într-un alt capitol aflăm lucruri noi despre comunicarea didactică legate îndeosebi de ipostazele și strategiile acționale privind convingerea și persuasiunea în dialogul profesor-elev. Fundamentate pe relevante și recente cercetări extradisciplinare (retorică, teoria actelor de limbaj, semiotică, psiholingvistică etc), analizele și sugestiile invocate vin cu noi accente, deschizând trasee posibile ale reflecției psihologice viitoare. Ultimele două capitole se centrează pe două realități anomice negative ale spațiului educațional, și anume insuccesul educațional și violența în școală. Cu această ocazie, se radiografiază etiologia fenomenelor, rădăcinile și cauzele acestora, se depistează factori și tipologii și, mai cu seamă, se inventariază o serie de căi și strategii de diminuare și eradicare a acestora.
Impresionează în această lucrare acuitatea analizei, coerența argumentativă, exemplaritatea materialului informativ etalat, ca și sistematizarea desfășurării ideatice, coerența creionării unui ansamblu discursiv marcat de raționalitate, integralitate, logicitate. Autoarea nu-și dezminte înclinația originară către rigoare și disciplină intelectuală, evidențiate prin cochetarea la începutul traseului academic cu logica discursului didactic și epistemologia teoriei psiho-pedagogice.
Adoptând un limbaj direct și incisiv, lucrarea induce și o bucurie a lecturii, captând publicul cititor, conduită atât de necesară și în cazul discursului științific. Plăcerea aflării informației noi se împletește fericit cu bucuria citirii efective. Se câștigă dublu: atât o cunoaștere specializată, cât și un mod de a o explicita și a o transmite mai departe.
Constantin Cucoș

'

..

Modele ale învățării și implicațiile lor în actul educațional

Pentru psihologia educației, analiza mecanismelor învățării și a condițiilor în care se produce învățarea sunt repere de maximă importanță. în calitatea ei de știință-resursă pentru practica educației, psihologia educației trebuie să poată descrie, explica și prevedea anumite conduite de învățare ale elevului. De asemenea, ea trebuie să poată preciza în ce condiții apar dificultățile de învățare și cum pot fi ele depășite. Realitatea complexă a situațiilor de învățare face imposibilă găsirea unor rețete

universal valabile care să poată fi aplicate de profesori cu şanse garantate de succes. în acelaşi timp, dincolo de variabilitatea concretă a situațiilor de învățare, putem identifica o serie de elemente, de condiții în care învățarea se derulează şi care pot servi drept cadru de analiză pentru situațiile cu care ne confruntăm.

1. învățarea: definiții, forme, condiții

1.1. *Conceptul de învățare*

Atunci când vorbim despre *învățare,* suntem mereu tentați să o raportăm la ființa umană. învățarea nu este însă un fenomen exclusiv uman. Ea se regăseşte şi în conduita animalelor şi, în general, în întreaga lume vie, împletindu-se strâns cu un alt fenomen, anume cel de adaptare. Unii autori chiar definesc *învățarea* ca fiind un proces de adaptare a organismului la mediu. învățarea este răspândită în întreaga lume vie, dar sfera, conținutul, complexitatea şi, mai ales, semnificația ei pentru organism depind de treapta de evoluție pe care se află organismele care sunt supuse învățării. Problematica învățării este abordată de mai multe discipline: pe de o parte, biologia şi biochimia, care sunt preocupate de determinarea mecanismelor neurofizio-logice ale învățării, iar pe de altă parte, psihologia, pedagogia, sociologia, epistemologia, care sunt preocupate de dimensiunea individuală şi socială a învățării, de condițiile în care se produce învățarea, de optimizarea învățării şcolare. Cu toată această arie largă de abordări, putem spune că prioritatea istorică şi ştiințifică

Capitolul 1

aparține psihologiei şi ea a fost impusă de pionierii domeniului: Hermann Ebbinghaus (1885), Edward Thorndike (1898), John B. Watson (1919).

Datorită punctelor de vedere diferite din care a fost cercetată învățarea, definițiile date conceptului de *învățare* sunt numeroase. Astfel, psihologul rus A.N. Leontiev (1903-1979) defineşte învățarea drept *„procesul dobândirii experienței individuale de comportare".* Pentru Leontiev, elementul esențial al învățării umane este asimilarea experienței speciei, a experienței socioculturale a umanității. De asemenea, învățarea nu determină numai o schimbare de comportament, ci contribuie la dezvoltarea capacității omului de a crea, de a se evalua şi de a se autoforma.

Pentru A. Clausse (Clausse, 1967), învățarea este *„o modificare în comportament, realizată prin soluționarea unei probleme care pune individul în relație cu mediul",* iar pentru psihologul Robert Gagne învățarea reprezintă *„acea modificare a dispoziției sau a capacității umane care poate fi menținută şi care nu poate fi atribuită procesului de creştere"* (Gagne, 1975, p. 11). Gagne atrage atenția asupra faptului că modificarea denumită *învățare* se manifestă ca o modificare a comportamentului, iar producerea ei este dedusă din compararea comportamentului de care era capabil individul înainte de a fi pus într-o situație de învățare oarecare cu comportamentul de care dă dovadă după acest tratament.

Teoreticienii care concep învățarea drept o schimbare în comportament subliniază faptul că nu toate modificările produse în comportament sunt un rezultat al învățării, ci doar acelea care au apărut ca urmare a experienței individuale şi nu pot fi explicate prin cauze biologice, cum ar fi maturizarea organismului, oboseala, ingerarea de droguri. în plus, modificarea comportamentului trebuie să fie relativ trainică, adică să fie aptă de a se menține un timp.

Aceste definiții surprind sensul larg al conceptului de învățare. Plasând învățarea în contextul procesului de instruire, psihologii educației ne oferă şi un sens restrâns al acestui concept. Ei definesc învățarea drept *o activitate sistematică, dirijată, desfăşurată într-un cadru organizat (instituții specializate de instruire şi educație), orientată în direcția asimilării de cunoştințe şi a formării structurilor psihice şi de personalitate.* învățarea desfăşurată într-un sistem instituționalizat - sistemul

de învățământ - poartă numele de învățare şcolară. Ea este forma dominantă de activitate pe perioada şcolarității obligatorii, iar pentru cei ce continuă cu formele învățământului de profesionalizare, învățarea rămâne activitatea dominantă până la vârste mai înaintate.
Fiind organizată gradual şi diferențiat pe cicluri şi profiluri, cu finalități precise pentru fiecare ciclu, rezultatul învățării şcolare trebuie privit sub două aspecte: unul informativ, care constă în extragerea şi stocarea unui conținut informațional util, a unor scheme de acțiune, a unor algoritmi intelectuali, şi altul formativ, care se exprimă în formarea şi transformarea aparatului cognitiv al elevului, în formarea şi dezvoltarea personalității. Astăzi, în condițiile exploziei informaționale, a multiplicării canalelor de comunicare şi informare, organizarea învățării şcolare se referă nu atât la nişte conținuturi de transmis, cât, mai ales, la procedee şi modalități de

orientare şi dobândire independentă a cunoştințelor. Ceea ce contează mai mult nu este ce învățăm, ci cum învățăm. învățarea trebuie să ducă nu la simple acumulări de informații, ci la formarea unor capacități de orientare, de gândire şi creativitate, la flexibilizarea structurilor cognitive şi atitudinale, pentru a permite o adaptare optimă la schimbările rapide cu care ne confruntăm.

1.2. ***Forme ale învățării***

în psihologie există diverse moduri de a clasifica învățarea. J. Linhart distinge între *învățarea directă, intenționlă,* în care sarcina de învățare joacă un rol important, şi *învățarea indirectă, spontană, nonintenționlă,* în care individul nu caută în mod direct să învețe. Prin aplicarea unor criterii de conținut, au fost identificate următoarele tipuri de învățare (c/. M. Golu, 2000, pp. 525-526):

- *habituarea* sau *învățarea prin obişnuire,* care se manifestă fie în cadrul adaptării senzoriale, fie în plan psihoafectiv, ca atenuare sau estompare treptată a efectului inițial al unui stimul, ca urmare a prelungirii în timp a acțiunii lui sau a creşterii frecvenței lui în câmpul nostru perceptiv;
- *învățarea prin condiționare de tip clasic* (pavlovian), care se realizează fie în planul primului sistem de semnalizare (legătură temporară între stimuli fizici), fie în planul celui de-al doilea sistem de semnalizare (legătură între stimuli fizici concreți şi denumirile lor verbale, aşa cum se întâmplă în formarea conceptelor sau în învățarea discriminatorie a formelor, sau legătură între doi stimuli verbali în baza căreia se stabilesc raporturi semantice între cuvinte);
- *învățarea prin condiționare instrumentală* (de tip skinnerian), care constă în stabilirea unei legături adaptative între secvențele comportamentale şi elementele situației externe potrivit distribuției întăririlor (recompensă sau pedeapsă);
- *învățarea perceptivă,* importantă atât sub aspect cognitiv, ea fiind implicată în însuşirea sistemelor de semne, simboluri şi forme care se utilizează în diferitele ştiințe, cât şi comportamental, prin identificarea şi interpretarea stimulilor şi codurilor figurale prin prisma stărilor de necesitate şi a sarcinilor de reglare aflate în fața subiectului;
- *învățarea motorie,* care se concretizează în articularea mişcărilor simple, singulare, în sisteme funcționale unitare integrate, fie cu valoare instrumentală, subordonate rezolvării unor sarcini de muncă, fie cu valoare finalistă în sine, cum este cazul sistemelor motorii din activitatea sportivă şi din balet;
- *învățarea verbală,* care, pe de o parte, înlesneşte formarea şi îmbogățirea în timp a vocabularului intern, iar pe de altă parte, asigură dezvăluirea şi fixarea legăturilor semantice şi sintactice între cuvinte.

Luând ca punct de plecare variabilitatea condițiilor învățării, Robert Gagne distinge tot atâtea forme sau tipuri de învățare. Aceste tipuri de învățare sunt plasate de psihologul invocat într-o ordine ierarhică. Un tip de învățare situat la un nivel

superior este, prin natura sa, mai complex şi se bazează pe cele inferioare. Ierarhia tipurilor de învățare implică faptul că achiziția unei capacități de nivel superior este condiționată de achiziția capacităților situate pe trepte inferioare. De aceea, afirmă autorul invocat, „un elev este pregătit să învețe ceva nou în momentul în care stăpâneşte condițiile prealabile, cu alte cuvinte, în momentul în care şi-a însuşit, prin învățarea anterioară, capacitățile necesare pasului următor" (Gagne, 1975, p. 30). Cele opt tipuri de învățare identificate de Gagne sunt:

1) *învățarea de semnale,* prin care se are în vedere clasicul reflex condiționat al lui Pavlov. O caracteristică importantă este aceea că individul învață să dea un răspuns general, difuz, la un semnal. Aceasta este o învățare involuntară, direct legată de emoțiile şi nevoile vitale primare. învățarea de

semnale are loc în viaţa fiecăruia dintre noi. învăţăm să răspundem la culoarea roşie a semaforului, la soneria ceasului deşteptător, la clopoţelul de la şcoală etc. învăţarea de semnale este folosită uneori de profesor pentru a crea o stare de atenţie la elevi. Un profesor poate folosi în mod deliberat bătaia din palme, de exemplu, ca semnal pentru a-i face atenţi pe elevi.
2) *învăţarea stimul-răspuns*, ce corespunde condiţionării operante a lui Skinner. Ea se diferenţiază de forma precedentă prin faptul că subiectul este capabil de a discerne şi de a da un răspuns specific la un stimul determinat. în loc de a avea o reacţie generală emoţională, individul poate realiza o acţiune delimitată cu precizie, învăţarea S-R este implicată în învăţarea actelor motrice voluntare. Ţinerea corectă a unui creion de către un copil mic este un exemplu de aplicaţie relevată de învăţarea S-R. Iniţial, creionul poate fi aşezat într-o poziţie corectă în mâna copilului de către învăţător sau părinte. Acest procedeu se va repeta de două, trei ori. După un număr de repetiţii întărite, răspunsul corect devine din ce în ce mai probabil.
3) *înlănţuirea* este, de asemenea, o formă simplă de învăţare. Ea se mai numeşte şi „învăţarea de secvenţe" şi presupune învăţarea unei serii de legături S-R înlănţuite într-o ordine determinată. Gagne dă următorul exemplu: când unui şofer începător îi spunem „Porneşte acum motorul! ", îi cerem să execute un lanţ de conexiuni S-R pe care el le-a învăţat deja. De asemenea, copiii învaţă după modelul înlănţuirilor un număr de deprinderi: încheierea nasturilor, închiderea cataramelor, utilizarea foarfecelor, efectuarea nodurilor. învăţarea automatismelor (înotul, mersul pe bicicletă, dactilografierea) se face în acest mod. înlănţuirile descrise sunt neverbale, deşi învăţarea lor poate fi facilitată prin indicaţii verbale.
4) *învăţarea de asociaţii verbale,* ce presupune tot serii de legături S-R, dar acestea sunt de natură verbală. Formarea lanţurilor verbale poate fi considerată un caz particular de înlănţuire. Lanţurile verbale se formează cu prilejul învăţării cuvintelor unei limbi şi al îmbinării lor în propoziţii. în această formă de învăţare, memoria joacă un rol important. Sunt bine cunoscute experimentele psihologului german Hermann Ebbinghaus privind memorarea unor silabe lipsite de sens;

Ebbinghaus a stabilit că se învaţă foarte mult prin asociaţii verbale. Deci, chiar şi în condiţiile în care silabele au fost selectate ca având un conţinut complet lipsit de sens, ele sunt totuşi susceptibile de a forma asociaţii.
5) *învăţarea prin discriminare,* în care subiectul învaţă să răspundă diferenţiat acelor caracteristici ale obiectelor care servesc la distingerea acestora: forme, mărimi, culori. însuşirea discriminărilor este o activitate de mare importanţă în procesul de instruire şcolară. Elevul învaţă să diferenţieze literele de tipar, cifrele, culorile, fonemele, pentru ca apoi să înveţe trăsăturile distinctive ale unor clase de obiecte din mediul în care trăieşte (păsări, flori, maşini).
6) *învăţarea noţiunilor,* ce se referă la faptul că subiectul poate să clasifice obiectele pe baza unor proprietăţi comune. Formarea conceptelor este foarte importantă în actul instruirii. începând cu clasele mici, apoi de-a lungul întregii perioade şcolare, elevului i se cere să clasifice multe obiecte şi evenimente. Un rol important în acest proces îl are limbajul. O dată ce noţiunile sunt însuşite, individul este pregătit pentru asimilarea unui volum de cunoştinţe foarte mare.
7) *învăţarea regulilor,* care se bazează pe învăţarea noţiunilor. în termenii cei mai simpli, o regulă este un lanţ de două sau mai multe concepte. Gagne defineşte regula drept „o capacitate internă care-i oferă individului posibilitatea de a răspunde la o clasă de situaţii-stimul cu o clasă de performanţe, ultima fiind în mod predictibil legată de prima printr-o clasă de relaţii". De exemplu, pentru a învăţa o regulă de genul „obiectele rotunde se rostogolesc", elevul trebuie să cunoască deja noţiunile de „obiect rotund" şi „rostogolire" şi chiar să poată stabili o relaţie între ele. Dacă această legătură nu este înţeleasă, atunci nu avem de-a face decât cu învăţarea unui simplu lanţ verbal. O mare parte din procesul învăţării şcolare o reprezintă învăţarea de reguli.
8) *Rezolvarea de probleme,* care este un tip de învăţare ce necesită eforturi interioare numite în mod obişnuit gândire. Ea poate fi privită ca un proces prin care regulile învăţate anterior sunt combinate cu scopul găsirii unei soluţii într-o situaţie problematică. Rezolvarea de probleme nu înseamnă doar o aplicare a regulilor învăţate anterior. Ea este un proces ce generează o nouă învăţare, însuşirea unor idei noi care multiplică aplicabilitatea regulilor învăţate anterior.
Conceperea învăţării ca un proces ierarhic, cumulativ, în care o formă superioară de învăţare se bazează pe formele inferioare poate oferi sugestii interesante pentru instruirea şcolară. Gagne însuşi consideră că ierarhia învăţării oferă o bază pentru găsirea unui drum de învăţare potrivit fiecărui elev.

Pentru aceasta, lucrul cel mai important este să aflăm ce cunoaşte elevul în acel moment şi să începem instruirea din acel punct. Problema de ordin general pe care orice profesor trebuie să şi-o pună în momentul în care programează conținutul instruirii este următoarea: ce elemente trebuie învățate de elev în prealabil pentru ca noile conținuturi să poată fi însuşite cu uşurință?

1.3. *Condițiile învățării*

Un răspuns complet la întrebarea „Ce este învățarea? " nu poate să omită descrierea condițiilor care influențează producerea învățării. învățarea nu se petrece numai ca un eveniment natural. Ea se poate produce şi în anumite condiții care pot fi observate şi chiar controlate. Identificarea, descrierea şi optimizarea condițiilor învățării reprezintă momente importante ale procesului de organizare şi conducere a instruirii. Pentru a fi eficient, educatorul trebuie să ştie nu numai de unde porneşte elevul şi încotro se îndreaptă, dar şi care sunt condițiile prealabile, specifice învățării, precum şi ce va fi capabil elevul să învețe în continuare.

O prezentare a condițiilor ce guvernează producerea învățării ne este oferită de psihologul R. Gagne. El distinge între două categorii de condiții: *condiții interne* (care țin de particularitățile şi disponibilitățile celui care învață) şi *condiții externe* (care sunt independente de subiectul supus învățării şi provin din specificul situației de instruire). Ansamblul inițial de capacități pe care le posedă individul poate fi denumit *condițiile interne* ale celui care învață. Acestea includ potențialul ereditar (dispozițiile înnăscute), nivelul dezvoltării intelectuale, cunoştințe, capacități, motivație, voință, unele tehnici de muncă intelectuală. Gagne atrage atenția asupra faptului că „ceea ce subestimau sau ignorau cele mai multe dintre prototipurile tradiționale ale învățării era însăşi existența unor capacități prealabile. Şi tocmai aceste capacități prealabile sunt de o importanță crucială în trasarea unor demarcații între diversele condiții necesare învățării" (Gagne, 1975, p. 27).

în categoria *condițiilor externe* se află variabilele ce constituie situația de învățare, şi anume: sistemul de cerințe şcolare, structura şi gradul de dificultate ale materiei, calitatea instruirii (metode, procedee, strategii didactice), competența cadrului didactic, relațiile profesor-elevi, caracteristicile clasei de elevi (ambianță psihosocială). Reuşita sau nereuşita învățării se datorează influenței combinate a celor două categorii de condiții. Variabilele externe nu produc nici un efect dacă, de exemplu, elevul nu este motivat sau dacă nivelul de dezvoltare necesar nu este atins. La fel, dacă factorii interni sunt prezenți, e necesară şi o stimulare externă pentru a se realiza învățarea. Gagne indică pentru fiecare tip de învățare condițiile ce trebuie îndeplinite de elev şi de situația de învățare pentru ca acel tip de învățare să se producă.

Psihologul american David Ausubel identifică şi el factorii care influențează învățarea. Autorul invocat împarte aceşti factori în două moduri. El distinge între *variabilele intrapersonale* şi *variabilele situaționale,* ce ar corespunde delimitării lui Gagne între factorii interni (intrapersonali) şi factorii externi (situaționali). O altă distincție se face între *factorii cognitivi* şi *factorii socioafectivi.* Din categoria factorilor cognitivi fac parte: stadiul dezvoltării cognitive, structura cognitivă, capacitatea intelectuală, gradul de dificultate a conținuturilor, exercițiul.

David Ausubel consideră că factorul cel mai important care influențează învățarea este *structura cognitivă,* adică „cunoştințele existente, constituite din fapte, noțiuni, propoziții, teorii şi date perceptuale brute, de care cel ce învață poate dispune în

orice moment" (Ausubel, Robinson, 1981, p. 76). Cunoştințele noi nu pot fi învățate în mod conştient decât dacă în structura cognitivă există idei la care aceste cunoştințe să poată fi raportate. Randamentul elevului în activitatea de învățare, capacitatea sa de a face față cerințelor învățării sunt în strânsă legătură şi cu ceea ce Ausubel a numit *stare de pregătire cognitivă,* care se referă la „adecvarea bagajului de cunoştințe de care dispune la un moment dat elevul, în aşa fel încât el să facă față cerințelor învățării unei teme noi, precise". Un individ demonstrează o stare de pregătire cognitivă în cazul în care randamentul său în activitatea de învățare, în sensul sporului de cunoştințe sau de capacitate teoretică, este proporțional cu volumul de efort şi de exercițiu implicat.

Individul care învață nu reprezintă doar o entitate cognitivă. El manifestă stări afective sau emoționale în contextul motivațional, al atitudinilor, al personalității, care influențează învățarea atât în mod direct, cât şi indirect. David Ausubel crede că *variabilele afective* acționează în primul rând în faza învățării inițiale, moment în care ele îndeplinesc o funcție de energizare ce poate facilita fixarea noțiunilor noi. Variabilele afective operează concomitent cu cele cognitive.

De asemenea, învățarea este influențată şi *de factorii sociali.* Omul este o ființă socială şi comportamentul său este influențat atât de cei aflați în imediata sa apropiere (grupul-clasă, familia), cât şi de normele, tradițiile şi atitudinile grupului social, etnic sau religios din care face parte. Climatul socioafectiv al clasei, interacțiunea elevilor, relațiile de competiție sau de cooperare din cadrul grupului şcolar influențează procesul de învățare al fiecărui elev. între factorii care determină rezultatele procesului de învățare, Ausubel menționează şi *trăsăturile de personalitate* ale profesorului: capacitățile intelectuale, aptitudinile didactice, trăsăturile de caracter, capacitatea de a genera efervescență intelectuală şi motivație intrinsecă la elevi. Pentru a deveni eficientă, învățarea şcolară presupune identificarea tuturor condițiilor care, într-un fel sau altul, influențează şi contribuie la obținerea rezultatelor dorite. Organizarea şi corelarea tuturor acestor condiții înainte ca elevul să fie introdus în situația de învățare constituie o sarcină de bază a profesorului.

2. Modele ale învățării

încercările psihologilor de a da o explicație adecvată modului în care se produce învățarea sunt extrem de numeroase şi de diverse, ceea ce a lăsat de multe ori impresia că elaborarea unui model unitar şi coerent al acestei complexe activități psihice ar fi practic imposibilă. Au existat totuşi şi încercări de sistematizare. De pildă, Hilgard şi Bower (1974, p. 14) identifică două direcții principale în analiza psihologică a învățării: teoriile de tip stimul-reacție (S-R) şi teoriile cognitive. Grupa S-R include teorii ale unor autori precum Thorndike, Pavlov, Guthrie, Skinner, Huli. Teoriile cognitive le includ „cel puțin pe cele ale lui Tolman şi pe cele ale psihologiei clasice gestaltiste".

Pentru teoreticienii modelului de tip S-R, problema era de a explica modul în care se formează legătura dintre un stimul complex şi reacție. Cele două explicații care au fost date sunt cuprinse în teoria contiguității (Pavlov, Guthrie, Watson) şi teoria întăririi (Thorndike, Skinner, Huli). Psihologia gestaltistă (Koffka, Kohler, Wertheimer) exprimă ideea că învățarea ca proces nu se poate considera în funcție de elementele componente ale procesului, deoarece întregul este mai mult decât suma părților sale. De asemenea, aplicând principiile Formei la problemele învățării, gestaltiştii au arătat că rezolvarea de probleme nu se produce prin încercare şi eroare (aşa cum au teoretizat psihologii din grupa S-R), ci printr-o reorganizare a câmpului perceptiv, o nouă structurare perceptuală care duce la intuiție („insight"), adică la înțelegerea relațiilor esențiale implicate. Intuiția sau iluminarea se poate produce brusc, ceea ce face să fie scurtată în mod abrupt suita de încercări şi erori.

Preocupări mai recente de sistematizare a modelelor învățării sunt cele ale lui R.E. Mayer (1992), care arată că, până în prezent, psihologia educațională a operat cu trei metafore (sau paradigme) ale învățării: metafora asociaționistă, metafora constructivistă şi metafora procesării informației. Cunoaşterea teoretică a modelelor permite înțelegerea acelor aspecte ale învățării în clasă pe care un model le explică cel mai bine. înțelegerea legăturilor dintre modele îi asigură educatorului cadrul necesar pentru a prevedea, a facilita şi controla în mod adecvat procesul de învățare al elevilor săi.

2.1. *Modele asociaționiste ale învățării*

Modelele asociaționiste ale învățării susțin faptul că învățarea este produsă prin existența unor relații între cel puțin două clase de evenimente, cum ar fi stimulii sau comportamentele. Exemplul cel mai tipic al învățării bazate pe asocierea stimul-răspuns îl oferă condiționările, care se împart în două categorii principale: condiționările „clasice" (numite şi condiționări pavloviene) şi condiționările instrumentale (numite şi skinneriene). Distincția făcută se bazează în special pe natura termenilor asociați în procedura experimentală şi nu implică faptul că legile şi mecanismele acestor două forme ar fi radical diferite.

Aşa cum sublinia C. Huli (1953), în condiționare accentul se pune pe formarea unor pattern-uri comportamentale adecvate situațiilor concret individuale, cu posibilitatea extinderii aplicabilității lor la alte situații asemănătoare. Teoria condiționării subordonează învățarea principiului încercărilor şi erorilor (aşa cum a fost explicat de Thorndike) şi principiului întăririi (recompensă-pedeapsă).

2.1.1. *Condiționarea clasică*

Condiționarea clasică a fost descrisă şi explicată de fiziologul rus, laureat al Premiului Nobel, Ivan Petrovici Pavlov (1849-1936). Prin teoria propusă cu privire la mecanismele de producere a reflexelor condiționate, Pavlov a reuşit să explice fundamentele

generale ale învățării. El a constatat că praful de carne (stimul S,) introdus în gura unui câine înfometat

produce, în mod constant, înainte de orice condiționare, o reacție salivară (R). în schimb, alți stimuli, cum ar fi sunetul unui metronom (S_2), nu au acest efect. Dacă sunetul se asociază în mod repetat cu introducerea prafului de carne în gura câinelui, sunetul poate deveni capabil să producă el însuşi o reacție salivară. Răspunsul (salivația) provocat în mod *necondiționat* de praful de carne (stimul necondiționat - SN) a devenit *condiționat* la sunetul metronomului (stimul condiționat - SC). Potrivit lui Pavlov, realitatea unei asemenea condiționări demonstrează că un animal poate crea o asociere între un stimul, inițial neutru (sunetul metronomului nu avea puterea de a produce salivația), şi un răspuns comportamental (salivația). Această asociere (S-R) constituie traseul extern şi observabil al instaurării unei cunoştințe noi, stabilite prin experiență. Prezentăm schema de producere a reflexului condiționat descrisă de Pavlov:

1) SN (hrană)
2) SC (sunet) SN (hrană)
3) SC (sunet)

RN

RN

RC

SN = hrana este un stimul necondiționat; ea provoacă, în mod natural, fără condiții, o reacție de salivare;

SC = sunetul este un stimul condiționat; el nu provoacă salivația decât cu condiția asocierii cu SN şi a respectării anumitor reguli;

RN = salivația este un răspuns necondiționat atunci când este provocată de vederea hranei şi este un răspuns condiționat atunci când ea este RC provocată doar de sunetul metronomului.

i

Pentru ca răspunsul condiționat să se producă, este necesar să existe contiguitate temporală între cei doi stimuli (SC şi SN) şi, la fiecare asociere, stimulul condiționat trebuie să preceadă stimulul necondiționat (ordinea ânterogradă: SC-SN). Ordinea inversă, prezentarea simultană a celor doi stimuli, precum şi asocierea lor aleatorie nu produc condiționarea sau au o eficiență redusă. Legea ordinii anterograde a fost considerată un argument incontestabil în favoarea interpretărilor cognitive ale condiționărilor. Se consideră că SC joacă un rol de semnal față de SN, iar puterea sa de a provoca un răspuns (R) depinde de capacitatea de a anticipa SN. Interpretările cognitiviste contrazic teza behavioristă: condiționarea nu depinde numai de numărul de asocieri SC-SN şi de contiguitatea temporală, ci şi de calitatea anticipatoare a lui SC față de SN. Cu alte cuvinte, o condiționare se realizează cu atât mai bine cu cât probabilitatea apariției lui SN în prezența lui SC sau la puțin timp după SC este mai

mare şi cu cât probabilitatea apariției lui SN în absența lui SC este mai mică (Jean Delacour, 2001, p. 129). Deducem de aici că nu simpla asociere prin contiguitate temporală stă la baza condiționării clasice, ci informația pe care o conține SC, faptul că el poate prezice apariția SN. în felul acesta, „condiționarea clasică a devenit compatibilă cu noțiunile din psihologia cognitivă" (Hout; Markelbach).

Continuând cercetările în acest cadru al condiționării, Pavlov a descris legile ce caracterizează instaurarea legăturilor SR:

a) *legea stingerii* - dacă SC este prezentat de un număr de ori fără a fi însoțit de hrană, răspunsul de salivație se va stinge; după stingere, RC (salivația) poate să reapară la o nouă prezentare a SC; această reapariție este cunoscută ca *revenire spontană*;

b) *legea generalizării* - indică apariția RC şi la stimuli apropiați de stimulul original (stimuli conecşi); dacă un câine învață să dea un RC la un sunet de o anumită înălțime, apoi i se prezintă un sunet nou, mai grav sau mai ascuțit decât SC, câinele va emite un RC la acest nou sunet; răspunsul este cu atât mai puternic cu cât sunetele sunt mai apropiate;

c) *legea discriminării* - indică faptul că un subiect poate să răspundă diferențiat la doi stimuli apropiați; dacă sunt emise două sunete cu înălțimi diferite, dar hrana a fost asociată numai cu unul

dintre ele, câinele va învăța să facă diferența dintre acestea şi să saliveze doar la sunetul asociat cu hrana.
Interpretările cognitive ale modelului condiționării clasice folosesc aceste date pentru a susține că nu avem de-a face doar cu învățări elementare, stereotipe. O condiționare clasică presupune o diferențiere între doi stimuli condiționați (legea discriminării); un stimul condiționat poate juca rolul de stimul necondiționat față de un al doilea SC, situație în care vorbim despre o „condiționare de ordin superior". De asemenea, s-a putut constata faptul că organismul nu asociază cu SN doar acel SC definit de experimentator, ci ansamblul situației, mai exact contextul permanent al condiționării. Ceea ce controlează comportamentul organismului este combinația dintre SC şi context, iar schimbarea contextului perturbă condiționarea (Delacour, 2001, p. 126).
Condiționarea reacțiilor emoționale. Procesul condiționării clasice, explicat de Pavlov, a fost utilizat de psihologii americani J.B. Watson şi R. Rayner pentru a demonstra modul în care se dezvoltă răspunsurile emoționale. Watson susține că sentimentul de teamă la sugari este un răspuns natural la un sunet. El a organizat un studiu în care un băiețel de nouă luni, Albert, a învățat să se teamă de un şobolan alb prin asocierea repetată a prezenței şobolanului cu un zgomot puternic. în experiment, şobolanul (SC) a fost prezentat primul, apoi s-a produs un zgomot puternic (SN) chiar în spatele lui Albert. După câteva asemenea asocieri, copilul manifesta o frică evidentă (RC) doar la vederea şobolanului alb, pe care înainte de experiment îi plăcea să-l alinte.

Teoreticienii învățării susțin că această condiționare clasică este responsabilă de apariția mai multor fobii. De exemplu, copilul care trăieşte o experiență înfricoşătoare asociată cu prezența unui câine poate dezvolta o teamă de câini durabilă. în mod similar, asocierea repetată a medicului (SC) cu o intervenție medicală (SN) care produce durere (RN) va face ca simpla vedere a medicului să producă o reacție de teamă. Prin generalizare, mediul spitalicesc însuşi poate produce o reacție fobică. în cazul în care comportamentul fobie este rezultatul unei învățări, intervențiile terapeutice propun tocmai dezvățarea sau construcția unei noi asociații SC-RC. Situația fobogenă (SC) este asociată cu un răspuns de relaxare din partea organismului (RC). Inițial, confruntarea cu situația fobogenă se realizează prin trăire imaginativă, iar ulterior prin confruntarea directă cu aceasta.
Condiționarea reacțiilor emoționale reprezintă un aspect important pentru activitatea educațională. Calitatea emoțiilor şi a sentimentelor trăite de elev în şcoală nu este deloc o problemă neglijabilă. De obicei, noi predăm fiind preocupați aproape exclusiv de transmiterea de cunoştințe, dar este cel puțin la fel de important ca elevul să asocieze cu subiectul predat şi cu materia respectivă emoții pozitive. Acest fapt face ca procesul de predare să fie continuat şi dincolo de situația limitată din clasă. Profesorii excesiv de autoritari, care amenință frecvent cu pedeapsa, care întrețin în clasă un climat tensionat, îl vor determina pe elev să se îndepărteze de şcoală şi să dobândească o aversiune față de acest mediu de educație. Conform teoriei condiționării, orice situație neutră asociată unei situații încărcate afectiv dobândeşte ea însăşi (prin condiționare) o valoare afectivă. De exemplu, teama resimțită față de profesorul de la o anumită disciplină (în ale cărui ore elevul este ridiculizat, amenințat, pedepsit) se va generaliza asupra tuturor profesorilor ce predau disciplina respectivă, precum şi asupra obiectului ca atare. Chiar şi sala de clasă unde s-au desfăşurat aceste ore poate provoca teamă, nelinişte, agitație. Este foarte important ca profesorul să conştientizeze aceste aspecte legate de condiționarea reacțiilor emoționale, pentru că ele pot genera fobii şcolare.
2.1.2. *Conexionismul sau învățarea prin încercare şi eroare*
Psihologul american E. Thorndike (1874-1949) este precursorul teoriilor învățării dezvoltate în cadrul psihologiei behavioriste. El a descris modelul de învățare numit *încercare şi eroare* („trial and error"). Experimentele făcute pe animale pleacă de la ideea că cel ce învață se confruntă cu o *situație-problemă.* Rezolvarea problemei se face prin selectarea răspunsului potrivit dintr-un număr de răspunsuri posibile. Această concepție este ilustrată de următorul experiment: o pisică flămânda este închisă într-o cuşcă în apropierea căreia se află o bucată de peşte. Cuşca poate fi deschisă prin apăsarea unei pârghii de lemn. Pisica se zbate, izbeşte pereții, până când, din întâmplare, apasă pârghia care deschide uşa şi ajunge astfel la hrană. Thorndike numeşte acest comportament *încercare şi eroare.* Dacă pisica este aşezată de mai multe ori în cuşcă, se poate constata că ea efectuează mişcările adecvate care

duc la deschiderea cuştii cu tot mai mare rapiditate şi precizie. Pe această bază, psihologul american a

stabilit că învățarea implică o succesiune de încercări şi erori. Tentativele încununate de succes sunt reținute, cele care duc la eşec sunt inhibate.
Thorndike a formulat legile acestei forme de învățare, şi anume: *legea stării de pregătire, legea exercițiului* şi *legea efectului.* Legea stării de pregătire este un principiu accesoriu, deoarece descrie substratul fiziologic al legii efectului. Acesta atestă circumstanțele în care cel ce învață tinde să fie satisfăcut ori nesatisfăcut, să accepte sau să respingă. Thorndike înțelege starea de pregătire ca o tendință spre acțiune, iar îndeplinirea acțiunii este satisfăcătoare, în timp ce neîndeplinirea ei devine supărătoare. Astăzi, legea stării de pregătire este reconsiderată şi analizată ca o lege a dezvoltării, referindu-se la nivelurile de maturizare necesare pentru achiziționarea unui anumit conținut ori pentru desfăşurarea unei anumite activități de învățare. Legea exercițiului exprimă faptul că soliditatea unei legături S-R este dependentă de numărul repetițiilor. Legea efectului se referă la întărirea sau slăbirea unei legături ca rezultat al consecințelor pe care aceasta le are. Dacă o legătură între S şi R este urmată de satisfacție, ea se întăreşte, iar dacă este urmată de insatisfacție, legătura slăbeşte. Comportamentele care sunt urmate de consecințe pozitive vor avea tendința să fie repetate, iar comportamentele urmate de consecințe negative se vor manifesta cu o frecvență mai mică. învățarea depinde deci de ceea ce se întâmplă după reacție. Plăcerea sau satisfacția finală a unei activități va determina ce anume rămâne învățat. De pildă, elevul va reține cu precădere acele lecții la care a fost lăudat, apreciat, adică a obținut o satisfacție oarecare.
Cu toate contribuțiile sale importante, Thorndike a fost criticat pentru faptul că a conferit legii efectului un caracter automat şi necondiționat, considerând-o capabilă să explice singură toate formele de învățare. La nivelul ființei umane, procesul învățării nu se derulează ca o succesiune mecanică de încercări şi erori, deoarece omul concepe strategii de rezolvare a problemelor, îşi imaginează şi evaluează consecințele acțiunilor sale şi alege calea cu cele mai mari şanse de succes. Toate acestea indică importanța proceselor cognitive în învățarea umană. Reținem însă că învățarea prin încercare şi eroare este importantă în însuşirea unor deprinderi motorii, cum ar fi: înotul, dansul, mersul pe bicicletă, dactilografierea.
2.1.3. *Condiționarea instrumentală*
Legea efectului a constituit baza cercetărilor asupra unui alt tip de învățare, numit *condiționare instrumentală (operantă),* al cărui principal promotor a fost psihologul american B.F. Skinner (1904-1990). în experimentele sale, Skinner a utilizat o cuşcă asemănătoare cu cea a lui Thorndike. Animalul (un porumbel, un şobolan) închis în cuşcă poate să obțină hrana dând un răspuns determinat: loveşte o placă, apasă pe o pârghie etc. Dacă în condiționarea clasică operația de bază constă în asocierea a doi stimuli (SN şi SC), în condiționarea instrumentală asocierea se face între un comportament (C), produs spontan (de exemplu,-apăsarea pârghiei), şi un eveniment (E) -obținerea hranei - care-i urmează lui C la un interval foarte scurt. Atât timp cât nu

se produce comportamentul (C), animalul nu primeşte nimic de mâncare. Comportamentul (C) controlează obținerea hranei. Hrana reprezintă o recompensă cu efect de întărire a comportamentului. într-un alt experiment desfăşurat de Skinner, un şobolan ajungea să învețe să apese pârghia pentru a evita un lucru neplăcut, cum ar fi un şoc electric. Comportamentul dezirabil (apăsarea pârghiei) a fost numit comportament operant sau instrumental, întrucât el acționează asupra mediului înconjurător pentru a obține consecințele dorite. în concepția lui Skinner, comportamentul este modelat prin consecințele sale.
Condiționarea operantă este acea formă de învățare în care consecințele comportamentului influențează posibilitatea apariției acestuia. B.F. Skinner a acordat un rol important *întăririi* în învățare. întărirea poate fi realizată în două moduri: furnizând direct animalului ceva care-i place sau are nevoie, ceea ce se numeşte *întărire pozitivă,* sau permițând animalului să evite comportamentele care au consecințe neplăcute, ceea ce se numeşte *întărire negativă. Pedeapsa* este o consecință negativă a unui comportament care duce la scăderea frecvenței comportamentului în cauză. Totuşi, Skinner susține că pedeapsa nu este o tehnică potrivită pentru controlul comportamentului, deoarece suprimă comportamentul nedorit, fără întărirea comportamentului dezirabil. Tehnicile de întărire sunt importante atât pentru formarea unor noi comportamente, cât şi pentru consolidarea celor deja existente. Psihologul american a demonstrat, printr-un proces numit *modelare comportamentală,* cum pot fi folosite tehnicile condiționării operante pentru producerea unui comportament mai complex la animale. Comportamentul dorit este modelat prin recompensarea unei serii de răspunsuri care

constituie *aproximări succesive,* adică se apropie din ce în ce mai mult de comportamentul dezirabil. Astfel, el a ajuns să învețe porumbeii să joace tenis de masă sau să ghideze rachete.
Realizarea comportamentului dorit şi rezistența lui la stingere sunt dependente şi de programul de întărire folosit. Ferster şi Skinner (1957) au descris următoarele programe de întărire:
a) *întărirea continuă,* în situația în care fiecare răspuns este întărit; acest tip de întărire este recomandabil pentru etapa inițială a învățării;
b) *întărirea la interval fix,* referitoare la situația în care întărirea se produce la intervale regulate de timp (de exemplu, din cinci în cinci secunde sau la intervale mai mari de timp);
c) *întărirea la interval variabil,* ce are loc atunci când perioada de timp care trebuie să treacă până la o nouă întărire a comportamentului se modifică de fiecare dată; acest tip de întărire nu este recomandabil în faza inițială a învățării, dar, o dată ce răspunsul a fost parțial învățat prin întărire continuă, el determină o rată de răspuns constantă şi foarte rezistentă la stingere;
d) *întărirea în proporție fixă,* ce trimite la situația în care întărirea se aplică după un număr fix de răspunsuri (de exemplu, după fiecare cinci răspunsuri); acest tip de întărire produce o rată mai mare de răspunsuri, deoarece este nevoie de

mai multe răspunsuri pentru a obține întărirea; în schimb, când întărirea încetează, comportamentul dispare foarte repede; e) *întărirea în proporție variabilă,* referitoare la situația în care întărirea este obținută după un număr variabil de răspunsuri date; raportul dintre reacțiile întărite şi reacțiile care se produc fără a fi întărite variază în jurul unei valori medii; acest program de întărire produce o rată mare de răspunsuri care sunt foarte rezistente la stingere.
Fiecare program de întărire are un efect diferit asupra învățării. întărirea continuă produce cea mai rapidă învățare, în timp ce întărirea parțială produce învățarea care durează mai mult în absența întăririi. Valabile la animale, principiile condiționării operante au fost repede extinse la oameni către sfârşitul anilor '50. Instrucția este, în concepția lui Skinner, un aranjament al relațiilor de întărire. Putem modela comportamentul dorit dacă ştim cum să administrăm aceste întăriri.

2.1.4. *Aplicații pedagogice ale condiționării*

Aplicarea concepției teoretice despre învățare a lui B.F. Skinner la actul educațional nu s-a lăsat mult aşteptată. Nevoia de răspunsuri numeroase, care să fie imediat întărite, folosirea cu preponderență a întăririlor pozitive în raport cu întăririle negative, precum şi parcurgerea secvențială a materiei de învățat au constituit premisele dezvoltării unei tehnologii a învățării cunoscute sub numele de *învățământ programat.*

2.1.4.1. învățământul programat

A fost inițiat în 1925 de către Sydney I. Pressey de la Universitatea din Ohio, prin realizarea unei maşini autocorectoare destinate aplicării de teste. Studentul citeşte întrebările în maşină, selecționează răspunsul din mai multe posibilități, apoi apasă pe butonul corespunzător acelui răspuns. Dacă el este corect, pe ecran apare întrebarea următoare, iar dacă există o greşeală, întrebarea nu se schimbă. Publicarea lucrărilor lui B.F. Skinner, *The Science ofLearning and the Art ofTeaching* (1954) şi *Teaching Machines* (1958), a dat învățământului programat un impuls decisiv, învățarea programată a fost aplicată în numeroase țări şi a făcut obiectul unui număr impresionant de cercetări, studii şi publicații.
Sistemul programării ia în considerație aproape toate cerințele elementare ce decurg din legile psihologice ale învățării. Acest sistem activează elevul, mobili-zându-l pentru rezolvarea permanentă a unor probleme variate, adaptează ritmul şi conținutul învățării la particularitățile elevilor, furnizează imediat informații despre rezultatele obținute, respectă legea efectului şi pe cea a exercițiului, elaborate de Thorndike. într-o secvență tipică de programare, materia de învățat este segmentată în unități mici, prezentate pe rând, conform unei organizări logice riguroase. După ce şi-a însuşit informația, elevul primeşte o întrebare la care trebuie să formuleze în mod independent răspunsul sau alege unul dintre cele deja formulate şi apoi este imediat informat de exactitatea răspunsului său. Unitățile de informație trebuie să fie

scurte, pentru ca întăririle să fie imediate şi numeroase. Elevul este activ, iar activitatea lui e dirijată continuu, ceea ce exclude posibilitatea apariției lacunelor în cadrul materialului însuşit.
Tipul de programare elaborat de Skinner a fost denumit *programare liniară.* Tuturor elevilor li se prezintă acelaşi conținut, temele sunt identice, numai ritmul învățării este individualizat. Fiecare elev

citeşte informaţia şi formulează răspunsul în ritm propriu. Cunoaşterea imediată a răspunsului corect reprezintă o întărire a învăţării, accentuează relaţia S-R şi, în consecinţă, va influenţa pozitiv rata de învăţare. Skinner insistă asupra motivaţiei puternice pe care o trezeşte această tehnică de învăţare la cei ce o folosesc. întărirea înseamnă pentru elev că se află pe calea cea bună în parcurgerea subiectelor ce formează secvenţa de învăţare.
Un alt tip de programare este *programarea ramificată,* elaborată de Norman Crowder. Există unele diferenţe faţă de programarea liniară. Unitatea de informaţie care se prezintă subiectului este mai lungă, iar la sfârşitul ei se află o întrebare şi mai multe răspunsuri la alegere. Fiecare răspuns selectat de elev îl trimite la o altă pagină din carte. Astfel, cartea este neordonată şi citită neuniform. Răspunsul corect conduce la o pagină unde apar unitatea de informaţie următoare, întrebarea cu alternative de răspuns. Răspunsul greşit trimite la o pagină unde se găsesc explicaţii privind incorectitudinea răspunsului dat şi se oferă informaţii suplimentare adaptate tipului de eroare comis. Adeseori, elevul se vede obligat să revină la o secvenţă anterioară.
Interesul pentru învăţământul programat a fost foarte mare în anii '70. Adepţii învăţământului programat susţin că dozarea materialului în paşi mici şi însuşirea succesivă a acestora de către elev, precum şi luarea în consideraţie a ritmului individual de lucru al fiecărui elev sunt argumente suficiente pentru a considera învăţământul programat drept o cale de eficientizare a învăţării. învăţământul programat oferă elevului o anumită autonomie în învăţare. Acesta parcurge, în ritmul său, conţinuturi determinate care au fost adaptate şi organizate de către profesor. Buna funcţionare a unei astfel de tehnici de învăţare presupune o analiză şi o pregătire minuţioasă a materiei de învăţat. Autorul unui curs programat trebuie să poată stabili etapele care permit stăpânirea ansamblului cunoştinţelor şi să ţină totodată seama de cunoştinţele iniţiale ale elevilor. Gradarea dificultăţilor este importantă în dezvoltarea autonomiei elevilor.
Adversarii susţin că programarea poate să se refere numai la un anumit gen de materiale, care pot fi segmentate şi dozate în paşi mici. De asemenea, a fost exprimată teama că independenţa elevilor este eliminată aproape în întregime, ei fiind dirijaţi pas cu pas spre însuşirea materialului. Este important ca elevul să fie obişnuit să rezolve singur probleme, să pună probleme, să exploreze necunoscutul, să ia decizii, să gândească într-un mod personal. în ciuda acestor critici, se consideră că învăţământul programat a contribuit la aprofundarea acţiunii didactice pe linia optimizării definirii şi operaţionalizării obiectivelor, determinării nivelului de plecare al elevilor, analizei şi structurării conţinuturilor, perfecţionării tehnicilor de evaluare.
Astăzi, principiile învăţământului programat se regăsesc în instruirea asistată de calculator. Instruirea asistată de calculator (IAO) este însă un sistem mult mai

complex şi extrem de flexibil. Această flexibilitate se datorează modului în care poate fi elaborat softul (programul) cu care interacţionează elevul, individualizării parcursului de instruire în raport cu reacţiile elevului, posibilităţilor de relevare a dificultăţilor în parcurgerea programului şi de reglare a instruirii. Softurile educaţionale utilizate în demersul instruirii includ o strategie pedagogică ce determină modul de interacţiune a elevului cu programul. Ele pot servi pentru exersarea individuală a unor tehnici sau pentru formarea unor deprinderi specifice, pentru predarea de cunoştinţe noi (printr-o interacţiune specifică elev-program), pentru simularea unor fenomene sau sisteme reale, pentru jocuri educative sau pentru testarea cunoştinţelor.
2.1.4.2. Tehnicile de modificare a comportamentului
O aplicaţie importantă a principiilor condiţionării operante o constituie modificările de comportament. Skinner a oferit o primă ilustrare a acestui tip de aplicaţie prin ceea ce s-a numit tehnica modelării sau mărirea frecvenţei de manifestare a unui comportament, potrivit unui model predeterminat, prin recompensarea sau întărirea comportamentului dorit atunci când el se produce. La început, această tehnică a fost aplicată în psihoterapie cu scopul modificării comportamentelor motor şi inter-personal ale bolnavilor psihici (schizofrenici). Tehnicile au fost extinse şi la alte categorii de bolnavi şi au vizat achiziţionarea de comportamente sociale semnificative (igiena personală, modul de a mânca şi a discuta, păstrarea curăţeniei etc).
în psihologia educaţională, este interesant să urmărim utilizarea acestor tehnici pentru îmbunătăţirea comportamentului din clasă al elevilor dificili. Cercetările efectuate de W. Becker, D. Thomas, M. Armstrong (1965) au arătat eficienţa unor astfel de tehnici într-o şcoală mixtă din punct de vedere rasial, situată într-o zonă defavorizată şi care înregistra un număr mare de comportamente deviante ale

elevilor. Ideea de la care s-a pornit a fost aceea că mediul şcolar (în speţă clasa de elevi) este unul relativ controlat, în care profesorul are o influenţă considerabilă ca agent de întărire. Lipsa de control asupra comportamentelor în clasă este o consecinţă a aplicării greşite ori aleatorii a întăririlor, şi de aceea profesorii trebuie învăţaţi cum să „programeze" întăririle pentru a efectua modificările dorite în comportamentul individual şi de grup.

In esenţă, tehnicile utilizate pentru modificarea comportamentelor deviante ale elevilor operează pe baza ignorării comportamentului indezirabil, determinând stingerea lui şi întărirea comportamentului dezirabil. L. Cohen şi L. Manion *(cf.* Stan, 1999, p. 57) sistematizează paşii ce trebuie parcurşi pentru modificarea comportamentelor indezirabile ale elevilor astfel:

• specificarea atât a comportamentului indezirabil ce urmează să fie redus la minimum sau înlăturat (studierea atentă a naturii acestui comportament, a frecvenţei şi a condiţiilor curente în care el se manifestă), cât şi a comportamentului dezirabil care îi va lua locul;

• identificarea întăririlor ce susţin comportamentul nedorit, pentru a putea fi evitate, precum şi a întăririlor care pot contribui la sporirea frecvenţei comportamentului dezirabil;

• evitarea sistematică a primului tip de întărire, simultan cu aplicarea acelor întăriri semnificative pentru comportamentul dezirabil; pe întreaga durată a acestui proces se înregistrează cu atenţie schimbările de comportament.

Rezultatele obţinute prin aplicarea acestor tehnici în cazul cercetărilor menţionate au arătat o descreştere semnificativă a frecvenţei comportamentelor deviante ale elevilor de la 63% la 29%. De asemenea, s-a constatat că ignorarea comportamentului deviant al unui elev concomitent cu recompensarea unui comportament pozitiv al altui elev devine un model de rol pentru actele prosociale care obţin întărire. Se produce astfel fenomenul numit *învăţare vicariantă:* elevii pot achiziţiona un comportament în baza observaţiei că acel comportament produs la un alt elev a condus la o recompensă. Trebuie să spunem însă că aplicarea acestor tehnici nu a determinat întotdeauna obţinerea rezultatelor scontate, ceea ce i-a făcut pe unii cercetători să avanseze ipoteza influenţei semnificative asupra comportamentului copilului a unor factori de natură afectivă ori a unor factori exteriori şcolii (părinţi, prieteni), care pot administra întăriri tocmai comportamentelor pe care dorim să le înlăturăm.

Pentru ca tehnicile de modificare a comportamentului să conducă la obţinerea rezultatelor dorite au fost formulate o serie de recomandări privind administrarea întăririlor în mediul şcolar:

• întărirea trebuie să fie contingenţă cu comportamentul-ţintă; ea trebuie administrată direct elevului, imediat după producerea comportamentului a cărui consolidare este vizată; elevul trebuie să ştie clar ce comportament este întărit;

• elevul trebuie făcut conştient că întărirea este o consecinţă a comportamentului său;

• întăririle pozitive sunt mai eficiente pentru îmbunătăţirea comportamentului elevilor decât cele negative;

• comportamentul aşteptat trebuie să fie întărit cât mai des posibil, în timp ce contrariul său, comportamentul indezirabil, nu trebuie să aducă nici un beneficiu;

• la începutul intervenţiei de dezvoltare a unui nou comportament se va aplica o întărire continuă, iar pe măsură ce noul comportament se stabilizează, întărirea va putea fi intermitentă;

• întăririle trebuie administrate consistent, după aceleaşi reguli, din partea profesorilor, a părinţilor, a colegilor;

• o activitate plăcută, preferată, poate fi utilizată ca întărire pentru o activitate mai puţin plăcută, dacă o facem pe prima dependentă de săvârşirea celei de a doua (principiul lui Premack); de exemplu, părinţii utilizează această tehnică în situaţii de genul: „Mai întâi îţi faci temele şi apoi vezi emisiunea ta preferată la TV".

2.1.4.3. Recompensa şi pedeapsa în mediul şcolar

în criticile pe care Skinner le aduce practicilor educaţionale, el acuză faptul că se utilizează preponderent mijloacele de control aversiv, în detrimentul întăririlor pozitive. Ridiculizarea, dojana, sarcasmul, criticile, suplimentarea temelor şcolare, suprimarea unor privilegii, izolarea, amenzile şi, din nefericire, chiar şi pedepsele corporale sunt tot atâtea forme de „stimulare aversivă". Ele se folosesc cu scopul de a-l determina pe elev să înveţe. însă, orice profesor trebuie să cunoască faptul că aceste mijloace de control nu au efect pozitiv decât în mod circumstanţial şi pe termen scurt. Elevul lucrează mai cu seamă pentru a scăpa de pedeapsă şi se pot obţine, astfel, anumite rezultate care îi pot

satisface pe profesori şi pe părinţi. Dar nu putem ignora consecinţele acestor mijloace de control, pe care Skinner le-a numit „subproduse" nedorite ale controlului aversiv (Skinner, 1971, pp. 89-95).
în plan comportamental, elevul dezvoltă adevărate strategii de evadare sau de evitare a pedepsei. Neatenţia din timpul orelor, reveria, oboseala mintală, inactivitatea, pasivitatea sau, dimpotrivă, obrăznicia, violenţele verbale, grosolănia, chiulul de la ore sunt tot atâtea mijloace prin care elevul încearcă să se sustragă controlului aversiv. De asemenea, importante sunt efectele în planul reacţiilor emoţionale. Frica, anxietatea, frustrarea, mânia, resentimentul sunt consecinţe afective ale pedepselor, care, din nefericire, operează pe termen lung. Ele tind să dezorganizeze personalitatea elevului, favorizând apariţia unor stări psihice negative precum nesiguranţa, ezitarea, frustrarea, pierderea încrederii în sine. Uneori, acestea determină elevul să părăsească şcoala şi să dezvolte o atitudine negativă faţă de învăţare. B.F. Skinner atrage atenţia şi asupra faptului că pedeapsa poate contribui la suprimarea unui comportament nepotrivit, dar, prin aceasta, individul nu învaţă cum să acţioneze într-o manieră potrivită: „Scopul nostru este de a crea comportamentul; pentru aceasta, nu este suficient să împiedicăm elevul să stea degeaba. Nu întărim pronunţia corectă a elevului pedepsindu-l pentru cea greşită, nici mişcările abile, pedepsindu-l pentru neîndemânare. Nu-l facem pe elev harnic pedepsindu-l pentru lene, curajos, pedepsindu-l pentru laşitate; nu-i provocăm interes pentru muncă pedepsindu-l pentru indiferenţă. Nu-l învăţăm să studieze repede pedepsindu-l pentru încetineală, nici să ţină minte pedepsindu-l pentru că uită, nici să judece corect pedepsindu-l pentru lipsa de logică" (Skinner, 1971, p. 132). Din acest motiv, pedepsind elevul pentru un comportament neadecvat, trebuie să facem în aşa fel încât în locul acestuia să se instaleze comportamente dezirabile.
Vorbind despre pedepse şi condiţiile în care acestea se pot dovedi eficiente, o serie de autori (D. Wright, Th. Good, J. Brophy, L. Cohen, L. Manion) fac următoarele recomandări:
- se va recurge la pedeapsă doar atunci când comportamentul indezirabil este persistent şi nu lasă loc alternativei;
- pedeapsa trebuie utilizată numai pentru înăbuşirea comportamentului perturbator şi trebuie să înceteze în momentul în care comportamentul sancţionat nu mai apare; nu oamenii trebuie pedepsiţi, ci anumite comportamente ale acestora;

- individul trebuie să ştie pentru care dintre comportamente este sancţionat; de aceea, pedeapsa trebuie să fie cât mai apropiată temporal de producerea comportamentului indezirabil;
- pedeapsa trebuie însoţită de o discuţie asupra naturii greşelii, a circumstanţelor în care s-a produs şi asupra regulilor care au fost încălcate; va fi, de asemenea, precizat şi care era comportamentul corect, pentru a oferi elevului criterii în funcţie de care va putea să-şi autoevalueze comportamentul;
- pedeapsa nu trebuie combinată cu răsplata; de exemplu, nu trebuie sărutat şi îmbrăţişat copilul care abia a fost pedepsit, deoarece acest amestec creează confuzie şi învăţarea devine ineficientă;
- activitatea şcolară nu trebuie folosită drept pedeapsă, pentru a nu crea asocieri negative între şcoală şi pedeapsă; de exemplu, faptul de a da drept pedeapsă realizarea unor teme şcolare suplimentare;
- nu trebuie aplicate pedepse colective pentru greşeli individuale, pentru că profesorul va trezi astfel resentimente din partea elevilor nevinovaţi;
- nu este recomandabilă excluderea elevului de la ore;
- este important ca elevul să poată conştientiza mai întâi ameninţarea recurgerii la pedeapsă, deoarece ar avea astfel ocazia să renunţe la comportamentul inadecvat;
- sunt total contraindicate pedepsele corporale.

Chiar dacă, în anumite situaţii, am fost nevoiţi să recurgem la pedeapsă, este mult mai eficient să modelăm comportamentul elevilor prin intermediul întăririlor pozitive. Sistemul şcolar oferă numeroase astfel de mijloace de întărire pozitivă sau de recompensare: notele, diplomele, premiile, laudele în public; chiar şi prietenia profesorului poate constitui o recompensă. Şi recompensele generează trăiri emoţionale, numai că acestea sunt pozitive: bucuria, satisfacţia, plăcerea, încrederea, iar profesorul trebuie să orienteze aceste trăiri în vederea obţinerii unor comportamente dezirabile. Recompensa energizează eforturile de învăţare ulterioare ale elevului prin creşterea încrederii în sine, prin încurajarea de a persevera şi prin sporirea puterii de atracţie a sarcinii didactice. Este deci necesar ca profesorii să se folosească în mai mare măsură de efectul stimulator al întăririi pozitive. Un profesor care dojeneşte sau ironizează mai mult decât laudă sau care nu spune nimic atunci când ar trebui să laude nu contribuie la formarea unui comportament adecvat la elevi. După cum remarca

Skinner, „dobândirea unei competențe într-un anumit domeniu rezultă dintr-o înaintare pas cu pas, iar în acest lent proces fiecare pas trebuie aprobat". De fapt, instruirea programată se bazează tocmai pe acest principiu al selecționării şi întăririi comportamentelor adecvate, al realizării în condiții optime a conexiunii inverse.
Recomandarea psihologilor este ca profesorii să se orienteze preponderent spre formele de întărire pozitivă, însă anumite precauții se impun pentru a nu apărea efecte nedorite. Astfel, recompensele trebuie să fie adaptate particularităților elevilor, trebuie folosite frecvent, dar numai în situații adecvate şi nu la întâmplare. în anumite momente, când dorim încurajarea unui elev, este bine să se premieze efortul,

şi nu rezultatul obținut. în felul acesta, nu vor fi premiați mereu doar elevii foarte buni, ci premiul va putea fi obținut de toți elevii care se străduiesc în activitatea de învățare.
Considerații suplimentare cu privire la efectele în plan cognitiv ale recompensei şi ale pedepsei au fost făcute de D. Ausubel şi F. Robinson (1981, p. 443). Atunci când un elev este recompensat sau pedepsit, el primeşte de fapt un feed-back prin care este informat asupra corectitudinii răspunsurilor sale. Atât recompensa, cât şi pedeapsa contribuie la clarificarea naturii sarcinii didactice. Cei doi autori consideră însă că recompensa este superioară pedepsei în ceea ce priveşte conexiunea inversă, deoarece „furnizează mai multă «informație», diminuând îndoiala celui care învață, cu privire la cel mai adecvat răspuns sau cea mai potrivită semnificație". Efectele laudei şi ale blamului asupra performanțelor elevilor au fost puse în evidență şi prin experimentele efectuate de E.B. Hurlock. După o probă de aritmetică, unui grup de copii li s-au făcut numai aprecieri pozitive, altui grup, numai negative, iar unui al treilea grup (grupul de control) nu i s-au făcut nici un fel de aprecieri. Rezultatul a fost că, în comparație cu grupul blamat şi cu grupul de control (care nu a primit nici un fel de întărire), grupul lăudat a lucrat mai bine pe o perioadă de cinci zile. Unii autori (Anderson, White, Wash) au arătat că efectele aprecierii laudative se extind, afectând pozitiv nu numai rezultatele la materia respectivă, ci chiar şi pe cele de la alte materii.
O altă cercetare asupra efectelor întăririi, efectuată de E.D. Page *(cf.* J. Davitz, S. Ball, 1978, pp. 21-22), poate, de asemenea, oferi sugestii pentru activitatea educațională, în experimentul lui Page, după un test, elevii au fost grupați în funcție de următoarele condiții: o treime dintre elevi nu au primit nici un comentariu asupra rezolvării testului; o treime dintre ei au primit comentarii de natură stereotipă, de genul: „excelent", „continuați aşa", iar cei din ultima treime au primit un comentariu individual scris de profesor şi menit să încurajeze fiecare elev în parte. La un test ulterior, grupul căruia i s-au făcut comentarii ample şi individualizate a reuşit cel mai bine, iar cel lipsit de comentarii a avut cele mai proaste rezultate. Cea mai marcantă îmbunătățire au prezentat-o elevii slabi din grupul cu comentarii individualizate. Putem aprecia faptul că întărirea a avut o acțiune mai puternică în cazul elevilor slabi decât în cazul elevilor cu rezultate deja bune.
Problemele care se pun în legătură cu utilizarea întăririlor în învățare sunt următoarele: Când este mai bine să utilizăm întărirea pentru a înlesni elevilor învățarea? Cum putem şti dinainte ce formă de întărire este mai productivă? Este ea eficientă pentru toți elevii? B.F. Skinner consideră că problema esențială rămâne aceea a aranjamentului relațiilor de întărire, a relațiilor precise care leagă întărirea de comportament. Pentru îmbunătățirea instruirii este mai puțin important să descoperi noi întăriri decât să imaginezi o mai bună folosire a celor de care dispunem deja. în programele de întărire pe care le-a descris Skinner, ideea de bază era aceea că, atunci când se formează noi comportamente, fiecare schimbare de răspuns cere o întărire, deci este nevoie de întăriri frecvente, stabile şi imediate. O mare parte însă

a comportamentului elevului, îndeosebi acele comportamente care pregătesc conduita autonomă a gândirii, presupune repetiții perseverente care pot fi întreținute cu ajutorul întăririlor intermitente. O persoană care se consacră cu adevărat unei munci rămâne activă multă vreme şi fără întărire. Relațiile de întărire bine organizate îl vor ține pe elev la lucru şi la adăpost de subprodusele controlului aversiv. Principiul progresului de la întăriri frecvente şi imediate la întăriri intermitente şi rare este fundamental în această privință.
Totuşi, este extrem de greu să stabilim norme în privința celor mai eficiente relații de întărire. O cercetare condusă de W. Mischel a arătat că vârsta şi mediul din care provine elevul par să influențeze în mod evident aplicabilitatea şi forța unui anume tip de întărire. în cazul copiilor de vârstă şcolară

mică şi al celor provenind din medii sociale sărace este preferată o recompensă mică şi imediată decât o recompensă mare oferită mai târziu. Preferinţele au fost inverse în cazul copiilor mai mari sau al celor din medii mai înstărite. Profesorul trebuie, aşadar, să-i cunoască foarte bine pe elevi şi să hotărască ce întăriri sunt potrivite pentru fiecare în parte.

2.1.5. *Critica modelelor asociaţioniste ale învăţării*

Modelul asociaţionist-behaviorist al învăţării, bazat pe asocierea S-R şi pe întărirea legăturii dintre S şi R, a dominat psihologia educaţională până prin anii '50 şi a oferit multe sugestii practicienilor educaţiei. Meritul cercetărilor de tip asociaţionist este acela că au condus la identificarea mecanismelor simple ale învăţării, au permis cunoaşterea legităţilor care guvernează învăţarea elementară şi au determinat condiţiile ce influenţează stabilitatea legăturii stimul-răspuns. începând cu anii '30, s-a născut o controversă între susţinătorii teoriei asociaţioniste şi o serie de psihologi care socoteau că ea este incapabilă să explice învăţarea complexă. Ei susţineau că există şi forme cognitive de învăţare, care sunt mai strâns legate de gândire şi înţelegere decât de întărirea răspunsurilor comportamentale.

E.C. Tolman (1886-1959) afirmă că în învăţare trebuie să ţinem cont şi de „variabilele intermediare" situate între stimul şi răspuns, fără de care nu se poate înţelege comportamentul. Tolman combate punctul de vedere strict behaviorist al lui Watson, care dorea să se rezume la ceea ce poate fi observat direct, şi pune în evidenţă o formă de învăţare cognitivă, pe care a numit-o *învăţare latentă.* Ceea ce se constituie în timpul învăţării nu sunt legături S-R, ci structuri pe care Tolman le-a numit structuri semnificative. Psihologul american a arătat că se poate învăţa ceva fără o modificare aparentă a comportamentului, elementul învăţat rămânând latent şi nemanifestându-se atât timp cât nu este necesar. Tolman a investigat învăţarea la şobolanii puşi să alerge printr-un labirint. S-au folosit trei grupuri de şobolani înfometaţi: şobolanii din primul grup au fost hrăniţi drept recompensă când au atins punctul terminus, şobolanii din al doilea grup nu au primit nici un fel de recompensă, iar şobolanii din al treilea grup nu au primit nici o recompensă în primele zece zile, dar din a unsprezecea zi au început să fie recompensaţi şi aceştia.

Rezultatele au fost următoarele: şobolanii din primul grup au făcut din ce în ce mai puţine erori, şi în a şaptesprezecea zi a studiului făceau, în medie, două erori la fiecare încercare; şobolanii din al doilea grup nu au prezentat nici o ameliorare deosebită, iar în a şaptesprezecea zi făceau, în medie, cinci-şase erori la fiecare încercare. Al treilea grup nu a prezentat nici o ameliorare semnificativă până când Tolman nu a început să-i recompenseze, moment în care performanţele lor s-au îmbunătăţit brusc şi, în câteva zile, au ajuns să se descurce la fel de bine ca şobolanii din primul grup. Tolman a explicat acest lucru prin ceea ce el a numit învăţare latentă: şobolanii au învăţat labirintul în timp ce îl explorau, dar această învăţare a rămas neutilizată sau latentă atât timp cât nu au avut nevoie de ea. Psihologul american a ajuns la concluzia că şobolanii îşi formează *hărţi cognitive,* adică un fel de imagine mentală a labirintului, pe care pot să o utilizeze la nevoie.

Dezvoltarea puternică a psihologiei cognitive, începând cu anii '60, a detronat progresiv teoria behavioristă. Psihologii cognitivişti vor să înţeleagă ce se petrece în „cutia neagră" a psihismului uman: modul în care oamenii receptează informaţia, cum o codifică şi o păstrează, cum şi-o reamintesc, cum iau deciziile, cum îşi schimbă condiţiile interne şi cum influenţează acestea comportamentul.

La nivel uman avem aceleaşi forme elementare de învăţare pe care le au şi animalele, dar beneficiem şi de forme mai complicate, care ne permit să înţelegem şi să învăţăm noţiuni abstracte sau să utilizăm metode sofisticate de comunicare (limbajul). Când este vorba despre om, învăţarea capătă o definiţie mai restrânsă. Prin ea se înţelege *procesul de însuşire a cunoştinţelor, a priceperilor, cât şi deformare a capacităţilor necesare utilizării lor.* învăţarea nu poate fi privită ca un proces simplu, elementar, aşa cum credeau Pavlov şi Thorndike, ci este rezultatul dezvoltării funcţiilor psihice şi al unei îndelungate experienţe.

2.1.6. *Modelul învăţării sociale*

învăţarea socială este legată îndeosebi de numele psihologului american Albert Bandura. Potrivit acestuia, numai o parte dintre comportamentele umane pot fi explicate prin condiţionarea clasică şi condiţionarea instrumentală, deoarece teoriile condiţionării nu surprind fenomenele de învăţare socială ce apar în contexte reale. Astfel, Bandura atrage atenţia asupra faptului că oamenii învaţă deseori numai privindu-i pe ceilalţi. Observându-i pe alţii, individul codează informaţia despre

comportamentul lor, iar în ocazii ulterioare foloseşte această informaţie codată drept ghid pentru acţiunile proprii.
Raportarea la modele şi imitarea comportamentului modelului constituie o formă de învăţare prezentă în multe situaţii de viaţă cotidiană. Dacă ne referim la copiii până la vârsta preadolescentei, modelele sunt reprezentate de persoane adulte (părinţi sau alţi membri ai familiei, profesori). începând cu preadolescenta şi, mai târziu, în adolescenţă, modelele familiale trec în plan secund, locul lor fiind luat de grupul de aceeaşi vârstă (colegi de clasă, prieteni), care le oferă norme, opinii, valori de

referinţă. Alteori, adolescenţii îşi aleg modele dintre vedetele sportului, muzicii sau din mass-media. Modelele pot fi reale, dar şi simbolice (cuvinte, idei care sunt valorizate social, imagini, evenimente). Unele filme, de exemplu, pot să servească drept referinţă pentru o întreagă generaţie şi să conducă la modelarea unor comportamente, a unor atitudini. Urmărind modelele, copilul ajunge să înţeleagă ce comportamente sunt valorizate de societate şi care sunt dezaprobate sau pedepsite.
Originile concepţiei lui Bandura privind învăţarea observaţională se regăsesc în cercetările iniţiate de N.E. Miller şi J. Dollard (1941) asupra *imitaţiei* ca tip de comportament învăţat. Imitaţia înseamnă apariţia unei similitudini între comportamentul unui model şi cel al unui subiect, în condiţiile în care comportamentul primului a servit drept indice pentru comportamentul celui din urmă. Cei doi autori au analizat imitaţia în cadrul teoretic oferit de condiţionarea instrumentală, arătând că, folosind forme adecvate de întărire, comportamentul de imitare poate căpăta o frecvenţă mai ridicată decât înainte.
Pentru Albert Bandura însă imitaţia (sau modelarea) nu are ca rezultat doar producerea unor comportamente mimetice, ci şi a unor comportamente inovatoare. Observatorul devine un individ activ, implicat cognitiv în această modalitate de transmitere a comportamentelor şi atitudinilor.
Efectele comportamentale ale expunerii la stimulii modelatori sunt: achiziţionarea de noi răspunsuri care nu existau anterior în repertoriul comportamental al subiectului, inhibarea răspunsurilor comportamentale deja elaborate şi facilitarea manifestării răspunsurilor comportamentale atunci când situaţia o impune.
în cele mai reprezentative studii ale sale, Bandura a urmărit modul în care copiii observă şi reproduc un comportament agresiv. într-unui din aceste studii, copiii împărţiţi în trei grupuri au vizionat un film în care un model adult se comporta agresiv. Apoi, primul grup a văzut că agresorul era pedepsit pentru comportamentul lui, al doilea grup a văzut că agresorul era recompensat, iar al treilea grup nu a văzut nici un fel de consecinţă a acţiunii agresorului. Observarea ulterioară a comportamentului copiilor a dezvăluit grade diferite de imitare. Grupul care a văzut că agresorul a fost răsplătit a dezvoltat un comportament mai agresiv decât celelalte două grupuri. Totuşi, când copiilor li s-a oferit ulterior o recompensă pentru imitarea comportamentului modelului, toate cele trei grupuri au produs, în aceeaşi măsură, un comportament agresiv.
Rezultatele obţinute l-au determinat pe Bandura să delimiteze două faze ale procesului de imitaţie: o fază de *achiziţie,* în care subiectul învaţă comportamentul unui model, şi o fază de *performanţă,* în care subiectul manifestă un comportament ce reproduce comportamentul modelului. în experimentul descris, copiii au învăţat comportamentul modelului, dar l-au reprodus doar atunci când situaţia a impus-o. Acest fenomen se apropie de ceea ce Tolman a numit învăţare latentă. în viaţa de toate zilele sunt nenumărate situaţiile în care achiziţionăm comportamente pe baza observării comportamentelor celorlalţi, dar se poate scurge un timp relativ lung până să avem prilejul să reproducem ceea ce am observat.

Studiul efectuat de Bandura asupra imitării comportamentelor agresive l-a pus în situaţia de a recunoaşte rolul întăririi în producerea performanţei imitative. El spune că întăririle administrate modelului influenţează performanţa observatorului, fără a influenţa şi achiziţia răspunsurilor imitative. însă, în experimentul descris avem de-a face cu două tipuri de întărire: o întărire indirectă (numită şi *întărire vicariantă),* ce reprezintă întărirea comportamentului modelului, observată de subiect, şi o întărire directă, aplicată subiecţilor observatori, care a determinat reproducerea comportamentului modelului. întărirea vicariantă se referă, aşadar, la faptul că schimbarea în comportamentul observatorului poate fi produsă prin întărirea comportamentului modelului.
Bandura vorbeşte despre *învăţarea vicariantă* sau despre *învăţarea fără încercare* („no-trial learning"), pe care o defineşte drept „tipul de învăţare prin care sunt achiziţionate noi răspunsuri sau sunt modificate caracteristici ale repertoriilor existente de răspunsuri ca urmare a observării

comportamentului altuia şi a consecinţelor întăritoare ale acestui comportament, fără ca răspunsurile modelate să fie realizate în mod deschis în timpul perioadei de expunere" (Bandura, 1965, p. 3; *cf.* Boncu, 2002, p. 37).

Preocupat din ce în ce mai mult de ideea că învăţarea după un model nu este doar o simplă problemă de imitaţie, ci că ea implică procesări cognitive complexe, Albert Bandura afirmă că în procesul de imitaţie observatorul achiziţionează în primul rând reprezentări simbolice ale răspunsurilor modelului. în observarea modelului şi în folosirea informaţiei despre comportamentul modelului pentru producerea unui răspuns imitativ sunt implicate următoarele procese:

a) procesele atenţiei, întrucât este necesară orientarea atenţiei şi perceperea trăsăturilor relevante şi distinctive ale modelului;

b) procesele memoriei, necesare pentru memorarea comportamentului modelului şi stocarea lui într-o formă simbolică (enunţ verbal, imagine etc.);

c) procese de reproducere motorie, care presupun folosirea reprezentărilor simbolice în ghidarea performanţei imitative; practic, acum are loc imitarea modelului şi realizarea comportamentului vizat;

d) procese motivaţionale, care sunt condiţia reproducerii comportamentului modelului; întărirea externă acordată sau doar anticipată a făcut ca achiziţia comportamentului să fie urmată de performanţa imitativă; în situaţii diverse de viaţă cotidiană, recompensele sociale (admiraţia celorlalţi, aprobarea, atenţia, lauda) pot contribui la efectuarea cu succes a comportamentelor imitative.

Noii teoreticieni ai învăţării sociale insistă asupra faptului că oamenii procesează şi sintetizează informaţiile acumulate prin experienţă, anticipează consecinţele diferitelor acţiuni, decid care comportament este eficace, care este valorizat de societate şi care nu, îşi autoevaluează performanţele şi adoptă comportamentele ce le sunt favorabile. Din acest punct de vedere, teoria învăţării sociale se situează la intersecţia dintre teoria behavioristă şi cea cognitivistă.

Atât Bandura, cât şi alţi autori (Lefkowitz, Blake, Mouton, Huston, Kanareff, Lanzetta) au fost preocupaţi de determinarea factorilor ce favorizează imitarea comportamentului unui model. Concluziile cercetărilor desfăşurate în această direcţie au fost următoarele:

- sunt imitate mai ales acele comportamente ale modelului care au fost recompensate, şi nu cele care au fost pedepsite;
- sunt imitate mai frecvent modelele cu un status superior decât cele cu un status inferior; o explicaţie este aceea că primele constituie autorităţi şi sunt mai atractive, deoarece se presupune că vor fi mai curând urmate de o întărire pozitivă;
- sunt imitate mai frecvent comportamentele modelelor considerate competente decât cele considerate incompetente;
- interacţiunea afectuoasă dintre model şi observator facilitează imitaţia; atracţia faţă de model şi competenţa modelului interacţionează în impactul lor asupra comportamentului imitativ;
- sunt imitate mai ales acele modele pe care observatorul le crede asemănătoare în anumite privinţe cu el însuşi (similaritatea favorizează imitaţia);
- recompensa financiară poate stimula mai mult imitaţia decât o fac sancţiunile sociale (aprobarea sau dezaprobarea celorlalţi);
- există tendinţa ca modelele masculine să fie mai frecvent imitate decât cele feminine.

în ceea ce priveşte aplicabilitatea sa, acest model de învăţare pentru actul educaţional merge de la dobândirea unor comportamente verbale (de exemplu, însuşirea limbilor străine prin imitarea comportamentelor verbale ale adultului: „Ascultă şi spune! ") la însuşirea unor deprinderi motorii (însuşirea scrisului) şi până la achiziţionarea unor comportamente sociale, a unor atitudini prin identificarea cu adultul apreciat. în acelaşi cadru al implicaţiilor educaţionale, unii autori au arătat că profesorul poate servi în mod efectiv în clasă drept model pentru învăţarea prin imitaţie. Anderson şi Brewer (1946) au constatat că profesorii mai agresivi au, de obicei, elevi mai agresivi, iar Kounin şi Gump (1961) au tras concluzia că, în comparaţie cu copiii care au profesori ce nu aplică pedepse, copiii cu profesori ce pedepsesc manifestă mai multă agresivitate în comportament *(cf.* Davitz, Ball, 1978, p. 28). Profesorul care face în mod frecvent observaţii elevilor şi ridică tonul dă astfel ocazia pentru însuşirea prin observare a unui comportament impulsiv. El provoacă de fapt, în mod repetat, exact comportamentul pe care încearcă să-l interzică. Apare astfel cercul vicios al ridicării tonului de către profesor şi al creşterii indisciplinei elevilor. Dacă luăm în consideraţie factorii ce favorizează

imitarea comportamentului modelului, ne dăm seama că şansele imitării de către elevi a comportamentului profesorului care reprezintă o autoritate şi care are puterea de a controla şi acorda recompense sunt foarte mari.
Cercetările privind modelarea se pot folosi şi pentru sporirea influenţei pozitive a profesorului asupra comportamentului elevilor. Nu puțini sunt elevii care se

identifică pozitiv cu profesorii lor, copiind anumite comportamente ale acestora. Studiul condițiilor şi mecanismelor învățării vicariante poate fi de un mare interes pedagogic, care, credem noi, este insuficient exploatat. Conform exigenţelor învățării vicariante, copiii vor reproduce mai frecvent un comportament care, în fața lor, a făcut obiectul unei întăriri sociale la un alt subiect. De aceea, profesorii care doresc să stimuleze anumite comportamente ale elevilor (comportamentul de lectură, de căutare a informațiilor) vor sublinia asemenea comportamente în clasă folosind poveşti, filme sau alte reprezentări simbolice ale comportamentului dorit, recompensând apoi elevii care reproduc asemenea comportamente, mărind astfel prestigiul şi autoritatea modelelor utilizate. Utilizarea întăririlor sociale (atenția, lauda, aprobarea, recunoaşterea valorii personale) de către profesor în mediul şcolar, pentru mărirea frecvenței comportamentelor dezirabile, creşte şansele ca acestea să devină stabile şi în mediul extraşcolar, unde elevul întâlneşte deseori întăriri sociale asemănătoare.

2.2. *Modele constructiviste ale învățării*

2.2.1. *Constructivismul piagetian*

Născut la Neuchâtel (Elveția), Jean Piaget (1896-1980) este considerat unul dintre cei mai mari psihologi ai tuturor timpurilor. Opera sa, elaborată în aproximativ 60 de ani de muncă, cuprinde sute de articole şi cărți care se referă la biologie, la teoria cunoaşterii, la logică şi psihologie, într-o impresionantă construcție teoretică inter-disciplinară. Lucrări şi articole inspirate din opera lui Piaget au fost publicate în toate limbile. Printre cele mai cunoscute lucrări ale sale, traduse şi în limba română, se numără *Psihologia inteligenței, Naşterea inteligenței la copil, Judecata morală la copil, Epistemologie genetică, Tratat de logică operatorie.*
In toate timpurile, oamenii şi-au pus întrebări cu privire la originea şi validitatea cunoştințelor. La o interogație epistemologică, cea a genezei cunoştințelor, Piaget caută să ofere un răspuns psihologic. Cunoştințele se construiesc printr-o interacțiune permanentă a subiectului cu obiectul, a individului cu mediul. A explica mecanismele de achiziție şi utilizare a cunoştințelor înseamnă, pentru Piaget, a explica inteligența prin modalitatea în care ea se construieşte. Dezvoltarea inteligenței constituie, în opinia psihologului elvețian, o prelungire a mecanismelor biologice de adaptare. Inteligența reprezintă o formă superioară de adaptare optimă, eficientă, în situații noi, problematice, prin restructurarea datelor experienței. Concepția lui Piaget despre învățare, privită ca o modificare a stării cunoştințelor, dar şi ca „o construcție în care ceea ce este primit de la obiect şi ceea ce este adus de subiect sunt indisolubil unite", se integrează coerent în ansamblul cercetărilor piagetiene privind dezvoltarea inteligenței.
Modelul piagetian al dezvoltării inteligenței umane este cunoscut în toată lumea şi rămâne un element de referință pentru toți cei interesați de domeniu. Evoluția ontogenetică a inteligenței este examinată ca o construcție progresivă ce depinde atât

de factori interni (capacitățile inițiale ale individului), cât şi de factori externi (caracteristicile mediului în care evoluează ființa umană). Pentru întemeietorul epistemologiei genetice, inteligența înseamnă, în primul rând, *adaptare,* respectiv un echilibru între organism şi mediu, care este rezultatul interdependenței a două procese complementare: *asimilarea* şi *acomodarea.*
Asimilarea este un proces de integrare prin care un individ încorporează noi informații în schemele operatorii şi în experiența cognitivă de care dispune deja. *Acomodarea* presupune modificarea schemelor existente în funcție de caracteristicile noii situații. O conduită adaptată la un moment dat al dezvoltării şi într-un anumit mediu presupune existența unei stări de echilibru între cele două procese - asimilarea şi acomodarea. Potrivit lui Piaget, această stare de echilibru poate fi considerată ca un stadiu, un palier în dezvoltarea copilului. Trecerea de la un stadiu la altul va fi marcată prin stări de dezechilibru care, prin jocul noilor asimilări şi acomodări, antrenează o nouă stare de echilibru, adică un nou stadiu în dezvoltarea inteligenței. Progresul inteligenței poate fi considerat rezultatul unei echilibrări progresive, întreaga activitate mentală tinde spre realizarea unei structuri ce se concretizează, în principal, într-o stare de echilibru.

2.2.1.1. Stadiile dezvoltării inteligenței

Teoria piagetiană a fost edificată şi verificată utilizându-se date de observație culese de la copii de vârste diferite printr-o metodă de interogare liberă - metoda clinică. Pe aceste baze teoretice, Piaget a descris dezvoltarea inteligenței printr-un număr de stadii care se divizează, la rândul lor, în substadii. Copilul trece prin fiecare dintre aceste stadii succesiv şi cu viteze diferite. El trebuie să fie apt (din punct de vedere al maturizării) să progreseze în următorul stadiu. Aceste stadii sunt:

- *stadiul inteligenței senzorio-motorii* (0-18 luni/2 ani);
- *stadiul preoperațional* (2-7/8 ani);
- *stadiul operațiilor concrete* (7/8-11/12 ani);
- *stadiul operațiilor formale* (11/12-15/16 ani).

Stadiul inteligenței senzorio-motorii. între 0 şi 2 ani, inteligența copilului îşi are originea în percepție şi acțiune. El absoarbe toate informațiile pe cale senzorială (vizual, auditiv, tactil) şi motorie. Este o inteligență trăită, practică, legată de acțiunea efectivă a copilului, ce are la bază mobilizarea schemelor senzorio-motorii şi coordonarea lor până la găsirea alternativei eficiente. în cursul acestei perioade se produce o decentrare care îl face pe copil să se distingă de lumea înconjurătoare. Principala achiziție a perioadei este *permanența obiectului,* care desemnează capacitatea copilului de a-şi reprezenta obiectele şi în absența lor.

Stadiul inteligenței preoperatorii este cel mai intens studiat de Piaget. Pentru acest stadiu sunt definitorii două substadii care dau seama de progresele înregistrate în evoluția copilului: *substadiul gândirii simbolice şi preconceptuale* (2-4 ani) şi *substadiul gândirii intuitive* (4-7 ani).

Substadiul gândirii simbolice şi preconceptuale apare la sfârşitul perioadei senzorio-motorii, când se instalează o funcție fundamentală pentru evoluția conduitelor ulterioare, funcție care constă în posibilitatea de a reprezenta un lucru (un „semnificat" oarecare) cu ajutorul unui „semnificam" diferențiat care nu serveşte decât pentru această.reprezentare. Această funcție generatoare a reprezentării este denumită, în general, *funcție simbolică,* iar lingviştii o numesc *funcție semiotică.* Copilul poate să-şi reprezinte mental obiecte sau evenimente absente cu ajutorul simbolurilor. Această posibilitate de a-şi reprezenta simbolic lucrurile este regăsită în următoarele cinci conduite, care apar aproape simultan: *imitația amânată* (care se realizează în absența modelului), *jocul simbolic* sau jocul de ficțiune, *desenul, imaginea mentală* (ce apare ca o imitație interiorizată) şi, mai ales, *limbajul,* care permite evocarea verbală a unor evenimente. Se constată că patru dintre cele cinci forme de conduită se bazează pe imitație, care constituie o prefigurare a reprezentării. O putem considera un fel de reprezentare în acțiune.

De la apariția limbajului şi până la patru ani, Jean Piaget distinge o primă perioadă de dezvoltare a gândirii, pe care o numeşte *perioada inteligenței preconceptuale,* care se caracterizează prin existența *preconceptelor,* iar în planul raționamentului în formare, prin *transducție* sau *raționament preconceptual.* „Preconceptele sunt noțiunile legate de copil de primele semne verbale, a căror folosire o capătă. Particularitatea acestor scheme constă în faptul că ele rămân la jumătatea drumului, între generalitatea conceptului şi individualitatea elementelor care îl compun, fără a o atinge nici pe una, nici pe cealaltă" (Piaget, 1965, p. 172). Raționamentul care leagă asemenea preconcepte a fost numit *transductiv.* El se constituie ca un raționament primitiv care nu leagă elementele componente prin deducție, ci prin analogii imediate.

Substadiul gândirii intuitive este cel în care asistăm la coordonarea treptată a raporturilor reprezentative, deci la o conceptualizare în creştere. Ea va conduce copilul de la faza simbolică sau preconceptuală până în pragul operațiilor. însă, această inteligență rămâne în mod constant *prelogică,* deoarece ea mai substituie încă operațiile nedesăvârşite printr-o formă semisimbolică de gândire, care este raționamentul intuitiv. Controlul judecăților se face prin intermediul „reglărilor intuitive", j

După Piaget, principalele limitări ale gândirii în perioada preoperatorie sunt:

- *egocentrismul,* care se referă la incapacitatea copilului de a vedea lucrurile din punctul de vedere al celuilalt, el rămânând prizonierul propriei perspective;
- *centrarea,* ce implică orientarea către o singură trăsătură a situației şi ignorarea celorlalte, indiferent de relevanța lor;
- *amestecul realului cu imaginarul;*
- *ireversibilitatea,* care exprimă inabilitatea copilului din stadiul preoperațional de a face operații mentale reversibile.

Reversibilitatea este considerată de Piaget principala caracteristică a gândirii umane şi exprimă capacitatea de a executa mental aceeaşi acţiune în două sensuri. în această perioadă (2-7/8 ani), copilul nu este capabil de reversibilitate, deoarece el

rămâne încă legat de percepţiile imediate. Acest lucru a fost demonstrat prin experimentele privind conservarea substanţei, greutăţii şi a volumului. De exemplu, pentru a sesiza conservarea substanţei, i se arată copilului două biluţe identice din plastilină, după care una dintre ele este rulată sub forma unui bastonaş. Copilul este întrebat dacă bastonaşul are aceeaşi cantitate de plastilină ca şi bila şi i se cere să justifice răspunsul. în răspunsurile lor, copiii apreciază că în bastonaş se găseşte mai multă plastilină pentru că este mai alungit. Pentru sesizarea conservării volumului, se toarnă apa dintr-un pahar mai scund şi mai larg într-unui mai înalt şi mai strâmt. Copilul apreciază că în cel de-al doilea pahar este mai mult lichid, pentru că nivelul acestuia e mai ridicat, el nesesizând faptul că volumul lichidului este acelaşi.
Gândirea copilului este influenţată de intuiţie. El nu poate trece dincolo de aspectele de formă şi mărime sesizate pe cale perceptivă pentru a surprinde elementele constante. Pentru copil, un obiect care îşi schimbă forma îşi modifică şi cantitatea de materie. Copilul nu raţionează decât asupra configuraţiilor percepute. Gândirea sa se centrează doar asupra unuia dintre cele două caractere opuse - lungimea şi grosimea sau lăţimea şi înălţimea - şi nu stabileşte o coordonare între cele două dimensiuni. Către vârsta de 5 ani, el se centrează succesiv asupra celor două caractere, dar această centrare îl împiedică să vadă că există o compensaţie (bastonaşul de plastilină conţine tot atâta substanţă pentru că este mai lung, dar în acelaşi timp mai subţire; în ambele cazuri e la fel de multă substanţă, pentru că nu s-a scos şi nu s-a adăugat nimic).
Stadiul operaţiilor concrete pune în evidenţă faptul că reversibilitatea gândirii se manifestă în jurul vârstei de 8 ani. Copilul poate acum concepe că fiecărei acţiuni îi corespunde o acţiune inversă, care permite revenirea la starea anterioară. Fiind capabil de reversibilitate, el va putea surprinde şi invarianta, adică ceea ce este constant şi identic în lucruri. Va sesiza, deci, treptat conservarea substanţei, a greutăţii şi a volumului. Piaget susţine că procesul de conservare apare într-o ordine definită: conservarea substanţei la 8 ani, conservarea greutăţii la 9-10 ani, iar conservarea volumului la 11-12 ani. De la un mediu cultural la altul, vârstele la care se achiziţionează conservarea pot fi diferite, dar ordinea de achiziţie este constantă.
Experimentele referitoare la conservări pun în evidenţă caracterul operator al gândirii copilului. Operaţiile sunt definite de Piaget astfel: „acţiuni interiorizate sau interiorizabile, reversibile şi coordonate în structuri totale". Ele se caracterizează prin faptul că sunt în mod riguros şi necesar reversibile. Copilul care, fără nici o mânuire, afirmă că deformarea bilei nu a modificat cantitatea de plastilină, consideră această deformare reversibilă. Cantitatea de plastilină constituie invariantul acestei transformări reversibile care este deformarea. Orice transformare reversibilă conţine un invariant. Operaţiile se caracterizează şi prin faptul că sunt întotdeauna organizate în structuri. Structurile de ansamblu în care se coordonează operaţiile concrete au fost numite de Piaget *grupări,* prin analogie cu structurile matematice de grup Klein. Gruparea realizează, pentru prima dată, echilibrul dintre asimilarea lucrurilor la acţiunea subiectului şi acomodarea schemelor subiective la modificările lucrurilor.

Grupările operatorii ce se constituie de la vârsta de 7-8 ani sunt ilustrate de operaţiile logico-matematice de seriere a relaţiilor asimetrice, de clasificare, de construire a sistemului numerelor întregi, dar şi de cele infralogice (achiziţia noţiunilor de spaţiu, timp, cauzalitate).
Aceste prime operaţii, care apar la vârsta de 7-8 ani, sunt numite *operaţii concrete,* deoarece ele nu sunt posibile decât dacă se efectuează pe un material concret. Copiii care ajung la operaţiile descrise mai sus sunt, de regulă, incapabili să le efectueze atunci când încetează să manipuleze obiectele şi când sunt solicitaţi să raţioneze prin simple enunţuri verbale. De exemplu, copilul aflat în acest stadiu de dezvoltare are dificultăţi în rezolvarea problemei verbale „Ana este mai înaltă decât Măria, iar Ana este mai scundă decât Ioana. Care dintre ele este cea mai scundă?", dar nu va întâmpina nici o dificultate dacă i se dau trei păpuşi care să le reprezinte pe cele trei fete.
Stadiul operaţiilor formale evidenţiază un progres substanţial al gândirii copilului. Gândirea lui se va elibera de concret, deoarece trecerea la preadolescentă şi adolescenţă îi asigură capacitatea de a raţiona corect din punct de vedere formal după ipoteze, adică după propoziţii despre care nu ştie încă dacă

sunt adevărate sau false. Gândirea formală este şi o gândire ipotetico-deductivă care permite examinarea consecinţelor ce decurg în mod necesar din ipoteze. Primul rezultat al acestei desprinderi a gândirii de obiecte constă în eliberarea relaţiilor de ordine (serierile) şi a clasificărilor de legăturile lor concrete, intuitive. Structurile operatorii se dezvoltă, devin mai mobile, mai extensibile. Substituirea manipulării reale sau imaginare a obiectelor cu enunţuri verbale înseamnă suprapunerea unei noi logici, logica propoziţiilor, peste aceea a claselor şi relaţiilor. Or, aceasta înseamnă creşterea numărului operaţiilor posibile. Logica propoziţiilor, combinatorica, presupunând operaţii de gradul al doilea (permutări, combinări), şi grupul celor două reversibilităţi INRC (coordonarea reversibilităţilor prin inversiune şi prin reciprocitate) sunt cele mai importante achiziţii ale acestei perioade.
Meritul teoriei piagetiene este acela de a fi arătat modul în care evoluează inteligenţa, faptul că ea îşi are originea în interacţiunile senzorio-motorii ale copiilor cu mediul înconjurător încă înainte de achiziţia limbajului. Structurile operatorii ale inteligenţei nu sunt înnăscute, ci se elaborează până aproximativ la sfârşitul primelor două decenii ale dezvoltării. Ele pun în evidenţă o construcţie reală, realizată în trepte, iar pe fiecare dintre aceste trepte trebuie, mai întâi, să se reconstruiască rezultatele obţinute pe treapta precedentă, înainte de a lărgi şi a construi ceva nou. Teoria piagetiană e, din acest punct de vedere, o *teorie constructivistă.* Ea este şi o teorie genetică, pentru că se axează pe explicarea genezei şi a evoluţiei proceselor cognitive.

2.2.1.2. Critica teoriei piagetiene

Opera lui Piaget şi îndeosebi stadiile pe care el le-a propus pentru dezvoltarea inteligenţei au constituit nucleul unui număr considerabil de cercetări destinate să aprecieze validitatea tezei privind existenţa stadiilor de dezvoltare şi caracteristicile

postulate pentru acestea. Astfel, o serie de cercetări au arătat că limitele de vârstă preconizate de Piaget ca fiind demarcaţii ale stadiilor pot să varieze atât în funcţie de spaţiul social şi cultural, cât şi în funcţie de dotarea intelectuală, experienţa elementară sau educaţia grupului cercetat. Există, aşadar, o variabilitate a dezvoltării inteligenţei în funcţie de mediul social şi cultural, după cum există şi o variabilitate interindividuală. Sunt însă şi numeroase studii transculturale care au sprijinit opinia lui Piaget conform căreia stadiile dezvoltării cognitive sunt aceleaşi pentru copiii din diverse ţări şi culturi. De exemplu, au fost elaborate probe de conservare pentru copiii între 7 şi 11 ani din Tanzania, Sierra Leone şi Kenya şi s-a constatat că în toate aceste culturi vârsta medie la care copiii sunt capabili să rezolve probele de conservare este foarte apropiată de cea a copiilor din Europa şi America de Nord *(cf.* A. Birch, 2000, p. 107).
Poate că cea mai contestată a fost opinia lui Piaget conform căreia copiii aflaţi în stadiul de dezvoltare preoperaţional sunt incapabili de conservare. Obiectivul unor cercetări (Smedslund, 1961; Sullivan, 1967; Brison, 1966) a fost acela de a vedea dacă un copil în mod evident incapabil de conservare poate fi determinat, cu ajutorul unei instruiri speciale, să realizeze această operaţie la o vârstă mai mică decât cea ilustrată în conservarea spontană. Rezultatele cercetărilor au permis formularea unei concepţii mai optimiste decât cea a lui Piaget, cu privire la posibilitatea accelerării dobândirii capacităţii de conservare. Chiar o serie de reprezentanţi ai şcolii piagetiene (B. Inhelder, M. Sinclair, M. Bovet) au admis că învăţarea dirijată poate accelera, cel puţin într-o măsură limitată, conservarea, cu condiţia ca aceasta să se bazeze pe o structură operaţională existentă la copil: „...experimentele noastre au reuşit să mobilizeze sistemul psihogenetic şi, mai ales, au jucat un rol de «amplificator» al activităţilor subiectului, suscitând elaborări de niveluri superioare. Subliniem că natura progreselor, ca şi importanţa lor sunt întotdeauna şi în mod simţitor direct legate de nivelul iniţial de dezvoltare a subiectului, cu alte cuvinte de instrumentele de asimilare care îi sunt proprii" (B. Inhelder, M. Sinclair, M. Bovet, 1977, p. 253).
Dacă pentru verificarea achiziţiilor stadiului preoperaţional şi ale stadiului operaţiilor concrete au fost desfăşurate cercetări multiple, nu acelaşi lucru îl putem constata în privinţa stadiului operaţiilor formale. Au existat totuşi unele cercetări (Engelmann, 1967; Hill, 1961; Suppes, 1965) care au constatat capacitatea copiilor de a rezolva probleme ce implică atribute ale stadiului operaţiilor formale (de exemplu, gândirea ipotetico-deductivă) la vârste mult mai mici decât cele preconizate de Piaget. Succesele precoce ale copiilor în rezolvarea acestor probleme reflectă capacitatea de a face astfel de raţionamente cu condiţia utilizării judicioase a suporturilor empirice. Alte studii (Lewis, Keating) au arătat că tipul de gândire abstract ce apare în stadiul operaţiilor formale nu este dobândit de toţi indivizii.

O critică frecventă care se face la adresa teoriei piagetiene este aceea că, acordând un rol important activităţii subiectului, este neglijat un factor esenţial al dezvoltării, şi anume influenţele sociale. în această direcţie, cercetările psihologului rus

L.S. Vîgotski şi ale psihologului american J. Bruner aduc în discuţie rolul contextului social, al mediului cultural şi familial, al educaţiei în stimularea dezvoltării cognitive a copilului. în ciuda criticilor făcute teoriei lui Piaget, trebuie să reţinem însă că marea majoritate a studiilor îl omagiază pentru contribuţia sa la înţelegerea dezvoltării cognitive a copilului.

2.2.1.3. Implicaţii ale teoriei piagetiene în actul educaţional

Piaget nu s-a angajat în cercetări directe asupra învăţământului şi educaţiei, dar studiile sale privind dezvoltarea stadială a inteligenţei au avut un puternic impact asupra procesului educaţional. Faptul că psihologia şi logica piagetiană solicită nu numai o înţelegere aprofundată a stărilor finale ale dezvoltării mintale, ci şi o cunoaştere precisă a mecanismelor formatoare îl interesează în cea mai mare măsură pe didac-tician. Teoria piagetiană a arătat că nivelul dezvoltării inteligenţei determină gradul şi calitatea învăţării. Structura intelectuală trasează limite pentru posibilele interacţiuni dintre subiect şi mediu, limite care afectează ritmul învăţării şi, implicit, pe cel al dezvoltării copilului. Teoria dezvoltării stadiale a inteligenţei şi, în general, a capacităţii cognitive are implicaţii asupra organizării planului de învăţământ şi a programelor analitice, în sensul că ea impune armonizarea materiilor de învăţământ, respectiv a conţinuturilor prevăzute de programele analitice cu structurile de gândire ale elevilor. în momentul în care conţinuturile abordate într-o disciplină de învăţământ nu sunt adaptate structurilor de gândire ale elevilor, aceştia nu le vor putea înţelege şi asimila, pentru că nu posedă încă operaţiile mentale adecvate. în acelaşi timp, atâta vreme cât conţinuturile unei discipline de învăţământ sunt prescrise de Ministerul Educaţiei, problema pe care trebuie să şi-o pună cadrul didactic este următoarea: în ce mod ar trebui prezentat elevului acest material (dat), astfel încât el să poată fi înţeles şi asimilat? Pentru soluţionarea acestei probleme este foarte importantă cunoaşterea de către fiecare cadru didactic a caracteristicilor fiecărui stadiu şi, pe această bază, alegerea celei mai eficiente metode didactice, care să ţină seama de stadiul dezvoltării capacităţii cognitive a copilului. Pornind de la teoria piagetiană, psihologul american David Ausubel consideră că randamentul elevului în activitatea de învăţare, capacitatea sa de a face faţă cerinţelor învăţării sunt în strânsă legătură cu ceea ce el a numit *starea de pregătire cognitivă.*

Starea de pregătire cognitivă este dependentă atât de *maturitatea cognitivă generală* a individului, adică de stadiul său de dezvoltare, cât şi de *instruirea anterioară* în diferite materii de studiu. Aceasta înseamnă că profesorul trebuie să încerce să evalueze starea de pregătire generală a fiecărui elev şi pentru fiecare domeniu de instruire. Numai pe această bază va putea lua decizii corecte privind momentul cel mai potrivit pentru introducerea noţiunilor noi, fixarea unui nivel de dificultate surmontabil al sarcinilor de învăţare, respectiv alegerea celor mai eficiente metode didactice. De exemplu, profesorul poate stabili rapid măsura în care copilul

depinde de utilizarea suporturilor empirice pentru înţelegerea abstracţiunilor de ordinul al doilea şi astfel să aleagă procedeul cel mai adecvat.

D. Ausubel atrage atenţia asupra faptului că dependenţa copilului din şcoala primară de suporturile concrete nu presupune ca întreaga predare să se desfăşoare exclusiv pe baze empirice. Singura condiţie esenţială pe parcursul acestei perioade este ca, atunci când se însuşesc concepte noi, ele să fie însoţite de exemple, de ilustrări concrete. în prezentarea didactică a conţinuturilor unei discipline din ciclul primar, trebuie combinate suporturile empirice cu suporturile verbale. Utilizarea modelelor concrete nu este exclusă nici la nivelul învăţământului liceal şi chiar universitar, cu toate că, la acest nivel, individul este capabil să înţeleagă abstracţiunile fără referire directă la modele concrete. Utilizarea adecvată a modelelor, diagramelor, exemplelor concrete facilitează înţelegerea conţinuturilor şi sporeşte viteza de rezolvare a unor probleme. D. Ausubel (1981, p. 244) dă următorul exemplu: înţelegerea interrelaţiilor elementelor din următoarele propoziţii verbale este dificilă fără recurgerea la o reprezentare grafică a datelor din aceste propoziţii:

C este mai mic decât M. D este mai mic decât P. C este mai mare decât T. D este mai mare decât M. Care este cel mai mare?

Un alt aspect important pentru educaţie este stabilirea faptului că actele de raţionare operează un permanent du-te-vino între gândire şi acţiune. Această teorie a învăţării prin acţiune, bazată pe ideea

fundamentală a lui Piaget că operaţiile gândirii sunt acţiuni interiorizate, a fost verificată de Hans Aebli pentru situaţia învăţării matematicii. Aebli a înţeles că necesitatea de a face apel la activitatea colectivă sau individuală a elevilor nu este întemeiată doar pe raţiuni desprinse din psihologia interesului, a motivaţiei, ci pe însuşi mecanismul inteligenţei şi pe logica rezultată din acest mecanism. Asimilarea reală a cunoştinţelor presupune activitatea copilului, pentru că orice act de înţelegere implică un joc de operaţii, iar aceste operaţii nu reuşesc să funcţioneze cu adevărat (adică să producă rezultate ale gândirii, şi nu doar combinaţii verbale) decât în măsura în care au fost pregătite prin acţiuni propriu-zise. A gândi înseamnă a opera. A spune deci că elevul trebuie să cunoască anumite materii înseamnă a spune că el trebuie să înveţe anumite operaţii, pe care să le execute apoi în situaţii dintre cele mai diferite. Pretutindeni operaţiile sunt cele care definesc noţiunile, iar învăţământul trebuie *să provoace mai întâi executarea efectivă a acestora şi abia apoi sub formă interiorizată sau reprezentativă.*

„înainte de a aborda problema realizării practice a unei unităţi de învăţare, profesorul trebuie să ştie ce operaţii se află la baza noţiunilor pe care îşi propune să le dobândească elevii. Dacă, de exemplu, vrea să-i facă pe elevi să-şi însuşească noţiunea de «unghi», profesorul trebuie să se întrebe: care este operaţia ce defineşte

această noţiune? Găseşte atunci că un unghi este fie o rotaţie parţială a unei raze în jurul originii sale, fie un anumit raport (constatat iniţial prin operaţia de raportare) între două laturi ale unui triunghi (dreptunghic în convenţia matematicienilor) conţinând unghiul respectiv" (Aebli, 1981, p. 94).

Obiectele de învăţământ fiind astfel interpretate în termeni de operaţii, profesorul va trebui să se întrebe cum să provoace însuşirea lor de către elevi. O teză fundamentală a concepţiei lui Piaget oferă baza soluţionării acestei probleme. Orice act intelectual se construieşte progresiv, pornind de la reacţii anterioare şi elementare. De-a lungul genezei gândirii infantile, operaţiile se diferenţiază puţin câte puţin, plecând de la schemele elementare de acţiune, pentru a forma sisteme tot mai complexe şi mai mobile. Datoria profesorului ar consta, aşadar, în a elabora asemenea situaţii psihologice, încât copilul să poată construi operaţiile pe care trebuie să şi le însuşească. El trebuie să apeleze la schemele anterioare de care dispune copilul şi, pornind de la acestea, să dezvolte noua operaţie.

Este exprimată astfel cerinţa implicării active a elevului într-un mediu stimulator, cu materiale şi activităţi variate, care să-i ofere condiţii optime pentru învăţarea prin descoperire. Subliniind rolul determinant al activităţii copilului în învăţare, Piaget consideră că şcoala trebuie să devină un mediu care să stimuleze şi să favorizeze procesele de autoconstrucţie. Profesorul este un mediator între cunoştinţe şi cel ce învaţă, facilitează descoperirea noţiunilor şi elaborarea de „savoir" şi „savoir-faire" mai curând decât prezentarea cunoştinţelor într-o formă prestabilită. Cadrul didactic trebuie să-şi reconsidere obiectivele. El trebuie să-l înveţe pe elev să gândească şi să valorizeze aspectele operative ale gândirii, să experimenteze şi să manipuleze cu scopul de a stabili regularităţi. Simpla observare a activităţii altuia este insuficientă pentru structurarea cunoştinţelor. Numai activitatea desfăşurată de elev devine o puternică sursă de motivaţie intrinsecă, necesară construcţiei învăţării.

în concluzie, am putea spune că teoria piagetiană privind geneza şi evoluţia capacităţilor cognitive individuale, precum şi teoria dezvoltării stadiale a inteligenţei au determinat înnoiri metodologice fundamentale în actul educaţional. Ele au impus (sau ar trebui să impună) *realizarea intervenţiilor didactice în concordanţă cu normele de raţionalitate atinse de elevi,* drept condiţie esenţială pentru desfăşurarea eficientă a activităţii didactice.

2.2.2. *Constructivismul social: L.S. Vîgotski*

Contemporan lui Piaget, psihologul rus L.S. Vîgotski (1896-1934) se distanţează de acesta în privinţa concepţiei asupra dezvoltării cognitive. în timp ce Piaget descrie dezvoltarea ca pe o construcţie internă a subiectului, născută din interacţiunea cu obiectele, Vîgotski insistă asupra rolului interacţiunii sociale în această dezvoltare. Construcţia cognitivă a persoanei se realizează în contexte interactive, în cadrul cărora copilul şi adultul se angajează într-o activitate comună. Cunoştinţele şi

deprinderile copilului se dezvoltă tocmai datorită acestui proces de cooperare, care implică „experţi" şi un „novice". Persoana mai experimentată asigură un cadru (sau un eşafodaj) pe fondul căruia copilul operează în direcţia unei mai bune înţelegeri.

în concepţia lui Vîgotski, dezvoltarea cognitivă e rezultatul unei duble formări, externă şi apoi internă, într-o mişcare a cărei direcţie este de la *social la individual,* şi nu invers. Capacităţile copilului se

manifestă mai întâi într-o relaţie interindi-viduală, când mediul social asigură ghidajul copilului (proces descris de Bruner ca o relaţie de asistenţă sau de colaborare între copil şi adult), şi abia apoi are loc declanşarea şi controlul individual al activităţilor, ca urmare a unui proces de interiorizare. Autorul invocat apreciază astfel că fiecare funcţie psihică superioară apare de două ori în cursul dezvoltării copilului: mai întâi într-o activitate colectivă dirijată de adult (ca funcţie interpsihică) şi abia în al doilea rând ca activitate individuală, ca proprietate interioară a gândirii copilului (ca funcţie intrapsihică). Exemplul cel mai elocvent în această privinţă este cel al limbajului. Acest instrument semiotic de maximă importanţă în dezvoltarea cognitivă apare mai întâi ca mijloc de comunicare între copil şi adult (sau anturaj), pentru ca apoi să se transforme în limbaj interiorizat, trecând printr-o fază de limbaj egocentric.

Dezvoltarea este concepută de Vîgotski ca o *socioconstrucţie* care urmează o direcţie inversă decât cea preconizată de Piaget. Teza genezei psihosociale a funcţiilor psihice conduce la o reformulare radicală a vechii dispute referitoare la relaţiile dintre dezvoltare şi învăţare. în concepţia piagetiană, capacităţile de învăţare depind de nivelul dezvoltării individului, altfel spus, dezvoltarea cognitivă condiţionează învăţarea. Vîgotski susţine însă un raport invers de cauzalitate: „învăţarea poate să se transforme în dezvoltare; procesele dezvoltării nu coincid cu cele ale învăţării, dar le urmează pe acestea, dând naştere la ceea ce am numit «zonă a proximei dezvoltări»". Afirmând că învăţarea este condiţia dezvoltării, psihologul rus vrea de fapt să atragă atenţia asupra unui lucru foarte important: capacităţile de învăţare ale unui copil nu trebuie confundate cu nivelul cognitiv pe care el l-a atins la un moment dat. întotdeauna va exista un „spaţiu potenţial de progres", în care capacităţile individuale vor putea fi depăşite dacă sunt îndeplinite anumite condiţii. Graţie imitaţiei, într-o activitate colectivă şi dirijat de adult, copilul este în măsură să realizeze mai mult decât ceea ce reuşeşte să facă în mod autonom. Acest potenţial de învăţare în interacţiunea socială defineşte unul dintre conceptele majore ale teoriei lui Vîgotski, cel de *zonă a proximei dezvoltări.* Aceasta reprezintă aria dintre nivelul actual de dezvoltare a copilului şi nivelul de dezvoltare potenţial care poate fi atins (achiziţionat) cu ajutorul adulţilor sau prin intermediul altor persoane mai experimentate. Pe scurt, „ceea ce copilul este capabil să facă astăzi cu ajutorul adulţilor va putea mâine să realizeze singur". Zona proximei dezvoltări ne ajută să cunoaştem viitorii paşi ai copilului, dinamica dezvoltării sale, luând în consideraţie nu numai rezultatele deja obţinute, ci şi pe cele în curs de

achiziţie. Pentru Vîgotski, învăţarea precede dezvoltarea, iar zona proximei dezvoltări asigură legătura între ele.

Teza vîgotskiană referitoare la rolul intervenţiei sociale şi al interacţiunilor dintre copil şi adult în construcţia cognitivă a persoanei este de un interes major pentru educaţia şcolară. Profesorul nu trebuie să aştepte ca elevul să-şi dezvolte competenţa mentală exclusiv prin acţiuni proprii, chiar dacă aceasta poate fi o experienţă importantă. Profesorul este un agent al dezvoltării, în măsura în care el mediază relaţia copilului cu lumea obiectelor, ghidând, planificând, reglând şi perfecţionând acţiunile acestuia. Intervenţia profesorului e esenţială în procesul de învăţare al elevului. Totuşi, această intervenţie se face în funcţie de zona proximei dezvoltări şi de nivelul de dezvoltare a copilului. Teoria psihologului rus accentuează importanţa conştientizării de către educator a zonei de dezvoltare proximă a copilului sau, cu alte cuvinte, a estimării progreselor de care el este capabil în situaţii de tutorat, pentru a-i oferi astfel condiţiile unei instruiri eficiente. Spre deosebire de Piaget, Vîgotski nu crede că este necesar ca un copil să fie „apt" înainte de a fi capabil să înveţe ceva nou. El afirmă că adulţii ar putea şi ar trebui să asigure copilului activităţi deasupra nivelului său de dezvoltare, atât cât să îl stimuleze, fără să-i creeze confuzie sau să-l demoralizeze. Aceasta înseamnă că adulţii trebuie să asigure experienţe ce se încadrează în zona proximei dezvoltări, astfel încât copiii să poată achiziţiona ceva ce nu pot face singuri. De asemenea, Vîgotski acordă un rol important dezvoltării limbajului ca mediator semiotic al activităţii psihice. Prin limbaj, individul îşi organizează percepţiile şi procesele de gândire. De aceea, în şcoală, copiilor trebuie să li se asigure nu doar condiţii de a asculta, observa şi acţiona, ci şi posibilitatea interacţiunii comunica-ţionale, atât cu profesorii, cât şi cu colegii.

2.2.3. *Constructivismul sociocultural: J.S. Bruner*

Psihologul american Jerome S. Bruner, puternic influenţat de cercetările lui Vîgotski, dezvoltă şi aplică ideile acestuia în educaţie. El afirmă că opera psihologului rus l-a convins de faptul că este imposibil de conceput dezvoltarea umană altfel decât ca un proces de asistenţă, de colaborare între copil şi adult, adultul acţionând ca mediator al culturii. Observând interacţiunea de tutelă dintre adult

şi copil, Bruner consideră că ea comportă un *proces de sprijinire.* Noţiunea de *sprijinire* este strâns legată de conceptul vîgotskian de zonă a proximei dezvoltări şi desemnează ansamblul interacţiunilor de susţinere şi ghidaj, oferite de un adult sau un alt tutore (poate fi un copil cu un grad mai mare de competenţă), pentru a ajuta copilul să înveţe să-şi organizeze conduitele, astfel încât să poată rezolva singur o problemă pe care nu ştia să o rezolve în prealabil. Procesul de sprijinire implică şase elemente interdependente: angajarea subiectului în sarcina de învăţare, reducerea dificultăţilor, menţinerea orientării în raport cu obiectivele, semnalarea caracteristicilor determinante, controlul

frustrării (pentru a evita ca erorile elevului să se transforme într-un sentiment de eşec şi de resemnare), demonstrarea sau prezentarea de modele.
Jerome Bruner este o figură emblematică a psihologiei culturale. El crede că eroarea behaviorismului constă în faptul că nu se interesează decât de comportamente, în timp ce eroarea psihologiei cognitive este aceea că se interesează doar de procesele mentale, fără a ţine cont de cultura căreia îi aparţine individul. Dezvoltarea personalităţii umane nu poate fi concepută în afara unei ambianţe culturale. Cultura unei societăţi este determinantă atât pentru conţinutul dezvoltării stadiale, cât şi pentru rapiditatea cu care aceasta are loc.
în încercarea de a elabora o teorie a instruirii care să indice modul de prezentare a cunoştinţelor, astfel încât acestea să fie înţelese de orice elev, Bruner distinge trei modalităţi de reprezentare a unui domeniu de cunoaştere:
a) *modalitatea activă,* constând într-un ansamblu de acţiuni adecvate obţinerii unui anumit rezultat;
b) *modalitatea iconică,* bazată pe folosirea unui ansamblu de imagini sau grafice, fără manipulare efectivă;
c) *modalitatea simbolică,* în care locul imaginilor este luat de simbolurile lor (cuvinte sau alte forme de limbaj), ale căror reguli de formare sau transformare depăşesc nivelul acţiunii sau al imaginii; simbolurile permit o comprimare a realităţii.
Bruner crede că nu trebuie să aşteptăm pasivi momentul apariţiei capacităţii de asimilare a anumitor cunoştinţe. Procesul de instruire poate influenţa activ, poate grăbi apariţia acestui moment dacă se creează condiţii adecvate şi se folosesc metodele cele mai potrivite. în ceea ce priveşte metoda de învăţare, Bruner apreciază că rolul principal este jucat de descoperire, prin care se realizează punerea elevului în situaţia de a participa efectiv la formularea de probleme şi la soluţionarea lor. Conţinutul învăţării va avea fie o desfăşurare concentrică, fie una în spirală, oferind elevilor, în cele trei maniere (activă, iconică, simbolică), aceeaşi materie diferenţiată pe vârste.
Afirmaţia cu care Jerome Bruner a surprins psihologii şi pedagogii a fost aceea că orice conţinut poate fi prezentat copilului, indiferent de vârstă, dacă e structurat într-un fel anume şi este accesibil pentru vârsta respectivă: „Nu există motive să credem că nu poate fi predată orice temă, într-o formă adecvată, oricărui copil, indiferent de vârstă" (Bruner, 1970, p. 70). Se poate începe cu o bază intuitivă simplă şi se va progresa către o formă strictă şi formalizată. De exemplu, spune Bruner, putem să-i învăţăm pe copii filosofia plecând de la povestiri care să suscite anumite discuţii între ei. Abia mai târziu vom utiliza termeni abstracţi precum prietenie, dreptate, adevăr, conştiinţă. Sau, pentru a-i învăţa miturile, putem începe prin a-i familiariza cu fabulele şi apoi le vom prezenta acelaşi lucru sub o formă simbolică sau logică. Capacităţile copilului sunt mult mai importante decât gândim noi în mod obişnuit.

2.2 A. Modelul Interacţionalist al şcolii de psihologie socială genetică

în anii 1970, în chiar spaţiul piagetian, la Geneva, a luat naştere o nouă şcoală, ale cărei teorii reprezintă o provocare adresată spiritului epistemologiei genetice şi care se autodefineşte drept şcoală de *psihologie socială genetică.* Reprezentanţii acestei şcoli, ale căror studii sunt cunoscute şi traduse şi în limba română (W. Doise, G. Mugny, J.-Cl. Deschamp, 1996; W. Doise, G. Mugny, 1998), susţin că interacţiunile sociale reprezintă cadrul privilegiat al achiziţiilor cognitive ale copilului. între interacţiunea socială şi dezvoltarea cognitivă individuală există o legătură cauzală.
Studiile acestor autori asupra dezvoltării cognitive vor să realizeze trecerea „de la o psihologie bipolară (ego-obiect) la o psihologie tripolară (ego-alter-obiect), mutaţie necesară pentru că este mai conformă cu realitatea". Cu alte cuvinte, se doreşte depăşirea tezei după care dezvoltarea cognitivă ar rezulta din simpla interacţiune a copilului cu mediul său fizic. în anumite momente-cheie ale dezvoltării, achiziţiile cognitive îşi ati originea în confruntarea acţiunilor sau ideilor dintre indivizi.

Pentru psihologia socială genetică este evident faptul că interacţiunea nu reuneşte pur şi simplu un subiect şi un obiect, ci că relaţia cu obiectul nu poate decât să fie mediată de relaţia subiectului cu alţi indivizi. „Concepţia noastră este interacţionistă şi constructivistă: acţionând asupra mediului înconjurător, individul elaborează sisteme de organizare a acestei acţiuni asupra realului. în majoritatea cazurilor, el nu acţionează singur asupra realului: coordonându-şi propriile acţiuni cu ale celuilalt, elaborează sisteme de coordonare a acţiunilor sale şi ajunge să le reproducă ulterior de unul singur. Cauzalitatea pe care noi o atribuim interacţiunii sociale nu este unidirecţională; ea este circulară şi progresează în spirală: prin interacţiune, individul stăpâneşte anumite coordonări care permit să participe la interacţiuni sociale mai elaborate, iar acestea, la rândul lor, devin sursă de dezvoltare cognitivă" (Doise, Mugny, 1998, pp. 36-37).

Dezvoltarea cognitivă se sprijină, aşadar, pe o interacţiune cu celălalt. Am putea spune că această concepţie se înscrie în orientarea generală a lucrărilor lui L.S. Vîgotski. Există însă o diferenţă în ceea ce priveşte modul de concepere a interacţiunii sociale. în timp ce Vîgotski se referea la o interacţiune de ghidaj sau de tutelă desfăşurată între adult şi copil, între un „expert" şi un „novice" (deci o interacţiune asimetrică), reprezentanţii interacţionalismului social descriu o interacţiune simetrică, de corezolvare a problemelor. în toate cercetările efectuate, autorii menţionaţi vorbesc de parteneri cu statute şi roluri egale, cărora li se cere să rezolve împreună o sarcină, să colaboreze la căutarea unei soluţii şi să se pună de acord asupra unui răspuns comun.

Susţinerea ideii că interacţiunea socială poate fi producătoare de noi coordonări cognitive şi deci de progres individual pare a contrazice teoria facilitării sociale (Zajonc, 1965), care arată că prezenţa celuilalt poate împiedica producerea răspunsurilor originale. Cercetările lui Zajonc au arătat că lucrul în prezenţa altor persoane

ameliorează performanţele unui individ doar atunci când este vorba despre activarea unor răspunsuri deja învăţate, nu despre construirea unor răspunsuri noi, pe care prezenţa celorlalţi le-ar împiedica. Reprezentanţii şcolii de psihologie socială genetică îşi nuanţează poziţia, afirmând că nu orice interacţiune provoacă un progres cognitiv. Studiile experimentale realizate în acest cadru teoretic au arătat că, pentru a ajunge la progrese cognitive, interacţiunile sociale trebuie să provoace un *conflict sociocognitiv*.

Conflictul sociocognitiv se defineşte prin divergenţa răspunsurilor oferite de partenerii unei interacţiuni la o situaţie-problemă cu care sunt confruntaţi şi căreia trebuie să-i găsească un răspuns comun. Conflictul sociocognitiv integrează de fapt două conflicte: pe de o parte, un conflict interindividual (social), determinat de divergenţa răspunsurilor partenerilor la problema pusă, iar pe de altă parte, un conflict intraindividual, de natură cognitivă, ce apare ca urmare a conştientizării de către copil a diferenţei dintre răspunsul său şi răspunsurile celorlalţi. Confruntarea directă a argumentelor în interacţiunea socială sporeşte probabilitatea ca un copil să fie activ din punct de vedere cognitiv. Nu este totuşi o simplă activitate asupra obiectului, ci o activitate referitoare la divergenţa răspunsurilor. Problema pusă copilului nu e numai cognitivă, ci şi socială. Pentru el nu este vorba atât de a rezolva o problemă dificilă, cât, înainte de toate, de a angaja o relaţie interindividuală, o relaţie cu celălalt. Pentru a fi eficace şi pentru a produce progresele individuale aşteptate, un conflict sociocognitiv trebuie să îndeplinească unele condiţii:

- existenţa unor răspunsuri iniţiale diferite la aceeaşi problemă şi obligaţia coordonării finale între parteneri pentru a oferi un răspuns comun; copiii cu un nivel cognitiv diferit au mai mari şanse să se afle în dezacord, în răspunsurile lor specifice, în măsura în care acestea rezultă din schematisme diferite; o divergenţă a răspunsurilor poate decurge şi din interacţiunile indivizilor de acelaşi nivel cognitiv, însă care manifestă centrări diferite (Doise, Mugny, 1998, p. 201);
- participanţii la o interacţiune trebuie să dispună deja de anumite instrumente cognitive şi sociocognitive; astfel, copilul trebuie să fie capabil să conştientizeze existenţa unui răspuns diferit de al său şi, de asemenea, să participe la interacţiune; aceste competenţe prealabile fac ca unii copii să profite de interacţiunile sociale, în timp ce alţii, care nu au achiziţionat încă aceste competenţe, să nu beneficieze de aceste interacţiuni;
- interacţiunea trebuie să dea naştere unui angajament activ al fiecăruia dintre parteneri în confruntarea argumentelor şi în coordonarea lor pentru obţinerea unui răspuns unic; copilul progresează după ce şi-a susţinut cu insistenţă propria soluţie; negocierea trebuie să se deruleze sub forma unor schimburi între parteneri, schimburi contradictorii, de natură sociocognitivă, care să

permită coelaborarea răspunsului final.
Doise şi Mugny (1998, p. 203) au atras atenţia asupra faptului că, uneori, conflictul sociocognitiv este rezolvat în termeni pur relaţionali. Este cazul *complezenţei,* prin care copilul reia şi acceptă răspunsul celuilalt cu scopul de a reduce divergenţa

interindividuală a răspunsurilor. în acest caz, reglarea relaţională înlocuieşte reglarea cognitivă, iar subiecţii care adoptă punctul de vedere al celuilalt nu progresează. Riscul reglării relaţionale este mai ridicat în cazul unei relaţii asimetrice, atunci când partenerii se situează pe trepte diferite într-o ierarhie a competenţelor şi/sau a statutului social. Observaţiile confirmă faptul că sarcinile cognitive care implică un adult şi copii sunt rezolvate frecvent în termeni relaţionali, în sensul că primii furnizează răspunsuri de complezenţă.
Fenomene similare s-au înregistrat şi atunci când s-a impus o structură ierarhică unui grup de egali. Raporturile de dominaţie-supunere, instalate între copii, pot să fie chiar mai dure decât cele dintre adulţi şi copii. S-a observat astfel că subiecţii de nivel inferior nu progresează în faţa subiecţilor de nivel superior, care impun unilateral soluţia corectă. Structurile autoritare dintr-un grup împiedică comunicarea şi limitează participarea activă a tuturor membrilor la o acţiune coordonată.
O reglare propriu-zis sociocognitivă este definită prin elaborarea, uneori colectivă, alteori individuală, a unor noi instrumente cognitive care depăşesc centrările iniţiale ale partenerilor. în acest caz, reglarea conflictului nu se efectuează pur şi simplu printr-o schimbare a răspunsurilor ce asigură reducerea conflictului relaţional, ci, dimpotrivă, printr-o schimbare mai profundă care rezultă dintr-o reorganizare cognitivă, ce constă într-o coordonare a punctelor de vedere sau a centrărilor iniţial opuse (Doise, Deschamp, Mugny, 1996, p. 251).
Atunci când condiţiile derulării unui conflict sociocognitiv sunt satisfăcute, interacţiunea dintre copii permite fiecăruia să progreseze mai mult decât subiecţii de acelaşi nivel cognitiv iniţial, dar care au acţionat singuri. Efectele interacţiunii sunt măsurate prin progresele individuale, şi nu prin ameliorarea unei performanţe colective. Soliditatea progreselor individuale este apreciată în funcţie de trei criterii: generalizarea achiziţiilor la noţiuni similare; stabilitatea achiziţiilor în timp; ameliorarea argumentelor şi justificărilor între pretest şi posttest. Producerea de argumente noi atestă un progres cognitiv autentic.
Rezultatele cercetărilor şcolii de psihologie socială genetică pledează în favoarea unei concepţii pedagogice care ia în consideraţie relaţiile şi activităţile dintre copii şi nu consideră dezvoltarea cognitivă ca fiind legată numai de relaţiile dintre adulţi şi copii. Trebuie însă să reţinem că nu orice interacţiune în cazul unei sarcini oarecare este o sursă de progres. Progresul apare în măsura în care are loc un conflict sociocognitiv în timpul interacţiunii. Această situaţie oferă posibilitatea fiecărui individ să-şi confrunte ideile cu ale celorlalţi membri ai grupului şi să participe apoi la elaborarea răspunsului colectiv. Conflictul trebuie să fie puternic, pentru a da naştere unor restructurări cognitive, iar intensitatea lui poate fi reglată de către adulţi.
A face apel la învăţarea reciprocă a copiilor nu înseamnă însă a diminua intervenţia adultului. Adulţii sunt cei care creează situaţiile de interacţiune, provoacă conflictul sociocognitiv şi controlează condiţiile lui de desfăşurare, reglând intensitatea conflictului. Incitându-l pe elev să înfrunte provocările şi nu să le evite, încurajându-l să caute mereu mai departe, introducând surse de perturbare, fără însă a-i pune în

faţă obstacole insurmontabile şi sugerându-i chiar modalităţi de reechilibrare, profesorul poate stimula procesul construcţiei cunoştinţelor. Pentru a induce un conflict socio-cognitiv, profesorul trebuie să formeze grupuri de copii de niveluri cognitive diferite. Divergenţele lor pot să ducă la progrese substanţiale. Opoziţia Răspunsurilor lor nu exclude totuşi anumite mecanisme ce ţin de imitaţie, chiar dacă este vorba de o imitaţie interactivă, care implică atât activitatea subiectului imitator, cât şi pe aceea a individului-model.
Cercetările Şcolii de la Geneva au trezit interesul specialiştilor în psihologia educaţiei. De exemplu, D.W. Johnson şi R.T. Johnson (1983), care s-au interesat în special de eficacitatea lucrului în grup la şcoală şi la universitate, ajung să atribuie un rol foarte important conflictului sociocognitiv. Pentru ei, participarea angajată a grupurilor de învăţare prin cooperare produce în mod inevitabil conflicte între ideile, opiniile şi informaţiile membrilor grupului. Dacă este condusă în chip constructiv, controversa favorizează curiozitatea de a şti şi incertitudinea cu privire la justeţea vederilor proprii, precum şi o

căutare activă a informațiilor complementare, ceea ce duce la o reținere mai bună a materialului de învățat. Indivizii care lucrează în situații individuale sau de competiție nu au ocazia de a participa la asemenea procese, şi performanța lor are de suferit. Cei doi autori au identificat cinci elemente care definesc grupurile de învățare prin cooperare *(cf.* V. Negovan, 2001, p. 144):

- interacțiunea față în față;
- interdependența pozitivă (elevii se sprijină reciproc, se orientează, îşi explică unul altuia);
- responsabilitatea individuală (deşi învață prin cooperare, fiecare demonstrează individual ce a învățat);
- deținerea unor deprinderi de colaborare;
- prelucrarea în grup (membrii grupului trebuie să monitorizeze procesele şi relațiile de grup şi să învețe despre dinamica grupului).

în esență, aceste abordări pledează pentru o instruire care implică, în primul rând, interacțiune socială, negociere socială şi responsabilitate personală. Formele de lucru colectiv sunt diverse. Aşa încât, mulți autori insistă asupra superiorității interacțiunii dintre elevi, cu sau fără conflict sociocognitiv, față de lucrul individual. Interacțiunea cooperativă (învățarea prin cooperare) a făcut obiectul a numeroase cercetări, care au scos în evidență condițiile ce favorizează progresele individuale. Este însă iluzoriu să considerăm că simplul fapt de a pune elevii să lucreze într-un grup garantează în mod automat obținerea unui progres. Situația de cooperare se dovedeşte a fi un factor de progres doar dacă implică o reală combinare a eforturilor membrilor grupului şi nu este o simplă adiționare a eforturilor individuale.

nivelul reprezentațional-algoritmic pune problema modului în care subiectul şi-a reprezentat sarcina şi algoritmul sau procedura pe care o urmează pentru a ajunge de la input la output; • *nivelul implementațional* ține de domeniul neuroştiințelor, deoarece presupune analiza proceselor neurobiologice ce au loc în momentul efectuării sarcinii.

Analiza proceselor informaționale promovată de psihologia cognitivă se realizează la un nivel componențial mult mai detaliat față de abordarea tradițională. Această focalizare asupra mecanismelor de procesare a informațiilor este de maxim interes pentru psihologia educației. Ea permite avansarea în studierea unor probleme precum: modul în care procesările cognitive sunt influențate de cunoştințele anterioare ale subiectului, modul de organizare a cunoştințelor şi elaborarea strategiilor cognitive şi metacognitive, remedierea deficitelor în procesarea informației. A devenit deja un truism afirmația că profesorul trebuie să fie mai mult decât un transmițător de cunoştințe. El trebuie să intervină în organizarea cunoştințelor elevului conform cu proprietățile sistemului cognitiv, trebuie să-l determine pe elev să-şi conştientizeze propriile resurse cognitive, să-şi examineze strategiile de învățare şi să le utilizeze pe cele mai eficiente. Perspectiva oferită de psihologia cognitivă asupra învățării afirmă caracterul activ al acesteia, cel care învață fiind descris ca inițiatorul propriilor experiențe de învățare, în continuă căutare de informații utile pentru rezolvarea de situații problematice şi reorganizându-şi în permanență cunoştințele.

Contribuțiile specifice ale psihologiei cognitive pentru realizarea obiectivelor strategice ale învățământului se leagă în special de analiza funcționării memoriei şi a modului de organizare a cunoştințelor în sistemul cognitiv uman. O succintă prezentare a sistemelor mnezice, precum şi a unor sugestii pentru activitatea educațională ar fi binevenită.

2.3.2. *Sistemele mnezice şi organizarea învățării*

în psihologia tradițională, memoria era văzută ca o facultate psihică unitară, guvernată de câteva legități generale, iar procesele ei (întipărirea, stocarea, reactualizarea) erau considerate ca desfăşurându-se în acelaşi mod în toate formele sau tipurile sale. Analiza memoriei cu instrumentele psihologiei cognitive a infirmat teza caracterului unitar al memoriei şi a pus în evidență existența unor memorii multiple, a unor adevărate sisteme mnezice. Daniel Schacter şi Endel Tulving au arătat că „ceea ce numim memorie reprezintă în fapt un număr de sisteme separate, dar care inter-acționează. Toate aceste sisteme au o funcție comună: ele fac posibilă utilizarea cunoştințelor achiziționate şi reținute".

O primă distincție, bazată pe modelul cu cea mai lungă carieră în psihologia cognitivă, datorat lui R. Atkinson şi R. Shiffrin (1968), se face între *memoria senzorială* sau registrul senzorial, *memoria de scurtă durată* şi *memoria de lungă durată.* Potrivit acestui model, informația care provine de la

diferite modalităţi

senzoriale este reţinută pentru un timp foarte scurt şi sub o formă primitivă în registrul senzorial, apoi este transmisă memoriei de scurtă durată, care are o capacitate limitată atât ca timp, cât şi ca volum; o parte a informaţiei din memoria de scurtă durată este folosită în reacţiile curente ale individului, în timp ce o altă parte este transferată în stocul memoriei de lungă durată.
Memoria senzorială permite menţinerea timp de câteva sutimi de secundă a informaţiei senzoriale primite de la diferitele organe de simţ. Funcţia esenţială a acestei memorii constă în a păstra informaţia senzorială până când alte procese cognitive sunt capabile să o preia, să o analizeze şi să o interpreteze. Mecanismele de procesare extrag informaţia utilă din materialul stocat, după care informaţia trebuie să părăsească registrul senzorial pentru a face loc unui nou flux de informaţii. Acest tip de memorie este specific fiecărei modalităţi senzoriale şi are proiecţii neuroanatomice relativ bine determinate. Vom distinge astfel o memorie vizuală (iconică), o memorie auditivă (ecoică), o memorie tactilă etc. Retenţia senzorială a stimulului este automată, ea nu reclamă efort din partea subiectului.
Memoria de scurtă durată asigură stocarea informaţiei timp de 15-20 de secunde. După acest interval, informaţia este uitată sau este trecută în ceea ce se cheamă memoria de lungă durată. Viaţa cotidiană oferă numeroase ocazii pentru a ilustra acest tip de memorie. De exemplu, pentru a forma un număr de telefon abia aflat trebuie să acţionezi foarte repede şi să nu fii deranjat. Altfel, numărul este repede uitat. La fel se întâmplă şi în cazul în care efectuăm un calcul mintal. Datele care intră în calcul sunt reţinute în memorie până când obiectivul e atins, apoi sunt uitate. Memoria de scurtă durată ne ajută să operăm cu informaţiile noi, curente, cotidiene exact atât timp cât este necesar. Ceea ce unii autori numesc memorie de scurtă durată, alţii numesc *memorie operaţională* (Bisseret) sau *memorie de lucru* (Baddley, Hitch).
Memoria de scurtă durată este limitată nu numai în ceea ce priveşte durata conservării informaţiilor, ci şi în ceea ce priveşte volumul. Cercetările efectuate de George Miller au arătat că volumul acestui tip de memorie este de 7 ± 2 elemente (cifre, litere, imagini). Totuşi, s-a constatat că s-ar putea creşte destul de mult capacitatea memoriei de scurtă durată dacă s-ar realiza o grupare a unităţilor informaţionale (numite *chunk)* după criterii de semnificaţie. De exemplu, puteţi avea dificultăţi în memorarea seriei de litere BBCCNNNBCPROTV dacă veţi încerca să memoraţi fiecare literă în parte. Memorarea lor va fi mult mai uşoară dacă le veţi grupa în patru unităţi cu sens: BBC / CNN / NBC / PROTV, mai ales că fiecare unitate reprezintă numele unor posturi de radio sau televiziune foarte cunoscute.
Cercetările efectuate (Baddley, Conrad, Petterson) au arătat că, în memoria de scurtă durată, informaţiile sunt codate preponderent fonologie (acustic). De exemplu, un număr de telefon prezentat oral va fi mai bine reţinut decât dacă este prezentat în formă scrisă. Subiectul uman procedează la verbalizarea (cu voce tare sau în limbaj interior) a stimulului, prelungind astfel durata retenţiei sale de la câteva sutimi de

secundă (memoria senzorială) la o durată de ordinul secundelor. Codajul auditiv şi/ sau articulator domină codajul vizual în memoria de scurtă durată.
Un alt aspect care interesează în legătură cu memoria de scurtă durată este posibilitatea de a prelungi durata de păstrare a informaţiei. Acest lucru se poate realiza prin *auîorepetare* (repetarea fără încetare a informaţiei), numită şi *repetiţie de menţinere.* Exemplul cel mai ilustrativ este acela în care am obţinut un număr de telefon de la serviciul de informaţii, şi până la formarea lui îl repetăm mental pentru a menţine activă informaţia în memoria de scurtă durată. Intervenţia unui excitant perturbator care împiedică realizarea repetiţiei (suntem strigaţi de un coleg) face ca informaţia să fie uitată şi să fie dificil de recuperat în integralitatea sa.
Memoria de lungă durată cuprinde totalitatea informaţiilor pe care le posedă sistemul cognitiv şi care pot fi păstrate un timp nelimitat. în timp ce memoria de scurtă durată are o capacitate limitată, capacitatea memoriei de lungă durată este foarte mare, întrucât ea fixează aproape tot ce ni se întâmplă: evenimente zilnice, cunoştinţe, deprinderi, trăiri afective. O mare parte a conţinutului acestei forme a memoriei nu este disponibilă în permanenţă. Conţinutul poate fi reactivat în funcţie de necesităţile subiectului sau în situaţii deosebite (stres, de exemplu). Codarea informaţiilor în memoria de lungă durată este preponderent semantică, întrucât ceea ce se encodează sunt înţelesurile itemilor. Cantitatea mare şi diversitatea informaţiilor stocate în memoria de lungă durată necesită o organizare

fără de care o mare parte a acestui material ar deveni inaccesibilă reactualizării. De altfel, şi prelungirea duratei stocării informaţiilor în acest tip de memorie se realizează prin *repetiţie elaborativă,* proces care presupune formarea asociaţiilor între itemii deja aflaţi în memorie şi organizarea itemilor în reţele, scheme mnezice, scenarii.
Psihologia cognitivă aduce câteva elemente noi în această direcţie a factorilor care asigură o mai bună retenţie a informaţiilor în memoria de lungă durată. Astfel, Forgus I.M. Craik şi Robert S. Lockhart (1972) lansează ideea că reţinerea diferită a unui eveniment se produce în funcţie de nivelul la care a fost procesată informaţia: cu cât informaţia a fost procesată la un nivel mai profund, cu atât ea va fi reţinută mai bine şi pentru un timp mai îndelungat. Cei doi autori au identificat trei niveluri de procesare a informaţiilor:
• *nivelul perceptiv* (caracteristici fizice ale stimulului; de exemplu, forma, mărimea, culoarea, dispunerea în pagină);
• *nivelul fonologie* (de exemplu, cuvântul dat rimează cu...) sau procesarea sub aspectul caracteristicilor lingvistice (modul de compunere a cuvintelor pentru a forma propoziţii etc.);
• *nivelul semantic* (semnificaţia cuvântului).
Autorii menţionaţi consideră că analiza semantică presupune un nivel mai profund de procesare, ceea ce permite ca traseele mnezice să fie mai puternice, iar informaţia semantică să dureze mai mult decât cea nonsemantică. Au fost şi autori (Eysenck) care au criticat ideea că procesările senzoriale ale aspectelor de suprafaţă ar fi

procesări inferioare în sine. E important să luăm în consideraţie scopul celui care procesează informaţia. De exemplu, cel care vrea să înveţe să vorbească o limbă străină se va preocupa mai mult de aspectul fonetic decât de cel semantic. De aceea, se consideră că pentru a testa performanţele mnezice trebuie utilizate teste compatibile cu modul în care a fost encodată informaţia. Adică, dacă a fost utilizată o procesare de tip acustic, trebuie să testăm retenţia sonorităţii cuvântului, şi nu semantica sa.
Efectul profunzimii procesării asupra performanţelor mnezice a fost studiat şi în legătură cu intenţionalitatea învăţării. în mod obişnuit, noi spunem că învăţarea intenţionată este mai eficientă decât învăţarea neintenţionată. Cercetările experimentale realizate de Hyde şi Jenkins (1973) şi apoi de Craik şi Tulving (1975) au arătat că învăţarea intenţionată este superioară învăţării neintenţionate doar dacă este asociată cu o procesare mai profundă a stimulului. Altfel spus, intenţia de a învăţa nu conduce în mod automat la performanţe superioare în învăţare. Profunzimea procesării este mai importantă decât intenţionalitatea învăţării. O învăţare neintenţionată, dar dublată de prelucrarea profundă a stimulului, este mai eficientă decât o învăţare intenţionată, dar dublată de o procesare superficială. Cele mai bune rezultate se obţin atunci când învăţarea intenţionată este asociată cu o prelucrare laborioasă a materialului de învăţat.
Memoria ne permite să utilizăm un vast bagaj de cunoştinţe abstracte, dar tot ea reţine şi evenimentele vieţii noastre de zi cu zi. Din acest motiv, E. Tulving propune distincţia între *memoria semantică* şi *memoria episodică. Memoria episodică* este un fel de memorie autobiografică. Ea conţine informaţii despre evenimente personale, amintiri ale subiectului, asociate cu contexte spaţio-temporale precise şi care sunt organizate cronologic. De exemplu, avem amintiri despre prima zi de şcoală, despre casa părintească, despre cum ne-am petrecut vacanţa. Informaţiile din memoria episodică sunt puternic influenţate de factorii emoţionali.
Memoria semantică, numită adesea şi conceptuală, cuprinde cunoştinţe de ordin general sau, mai exact, după definiţia propusă de Tulving, „memoria semantică este un tezaur mintal, o cunoaştere organizată pe care persoana o are despre cuvinte şi alte simboluri verbale, cu înţelesurile lor, relaţiile dintre ele, reguli, formule şi algoritmi pentru manipularea acestor concepte şi relaţii. Memoria semantică nu înregistrează proprietăţile perceptive ale input-urilor, ci mai degrabă referenţii cognitivi ai semnalelor input-ului" *(cf.* M. Zlate, 1999, p. 438). Memoria semantică este implicată în semnificaţia obiectelor, fenomenelor, evenimentelor şi a relaţiilor dintre ele. Ea transcende contextul particular, deoarece conţinutul ei nu este legat de un loc, de un eveniment sau o acţiune anume. Conţinutul ei este constituit din concepte, principii, reguli, imagini mentale, care sunt organizate în reţele semantice, scheme şi scenarii cognitive, reţele prepoziţionale.
în ultimii ani, psihologia cognitivă şi-a concentrat cercetările asupra distincţiei dintre *memoria explicită* şi *memoria implicită.* Memoria explicită este considerată a fi o memorie conştientă, directă,

voluntară, deoarece conținuturile ei sunt accesibile conştiinței şi pot face obiectul unei reactualizări intenționate. Cunoştințele relative la situații, fapte, stări de lucruri (numite şi *cunoştințe declarative),* reprezentate verbal

sau imagistic, formează memoria explicită a subiectului uman. De aceea, memoria explicită a mai fost numită şi *memorie declarativă.* Memoria implicită este considerată a fi o memorie inconştientă, indirectă şi involuntară, deoarece conținuturile ei nu sunt accesibile conştiinței şi nu pot fi reactualizate în mod intenționat. Ea cuprinde cunoştințe legate de acțiune (reguli de execuție, deprinderi motorii sau cognitive, reflexe condiționate), numite şi *cunoştințe procedurale.* Motiv pentru care memoria implicită a fost denumită şi *memorie procedurală* sau nondeclarativă.

2.3.3. *Organizarea cunoştințelor in memorie şi învățarea*

Descrierea modului de organizare a cunoştințelor în memorie este un obiectiv ambițios al psihologiei cognitive, cu importante implicații şi pe plan pedagogic. Stocul cunoştințelor de care dispune sistemul cognitiv este foarte divers şi de aceea există mai multe modele de organizare a cunoştințelor. Să ne reamintim doar distincția dintre cunoştințele declarative şi cunoştințele procedurale. Cunoştințele declarative sunt relative la fapte sau stări de lucruri şi sunt reprezentate verbal, imagistic sau semantic. Cunoştințele procedurale sunt legate de acțiune (deprinderi motorii sau cognitive) şi sunt reprezentate, probabil, sub forma regulilor de producere. Aceste categorii de cunoştințe posedă caracteristici specifice, ceea ce face ca ele să nu fie organizate şi mobilizate în acelaşi mod.

Pentru reprezentarea pe plan mintal a obiectelor sau categoriilor de obiecte, subiectul uman recurge la concepte şi prototipuri. *Conceptul* este unitatea cognitivă de bază a gândirii, ce condensează însuşirile generale şi esențiale pentru o clasă de obiecte sau relații (Paul Popescu-Neveanu). Pentru Lefton (1991), „conceptele sunt categorii mintale pe care oamenii le utilizează pentru a clasifica evenimentele şi obiectele, respectând proprietățile lor comune". Suportul conceptului este cuvântul sau expresia verbală, ceea ce face ca unul şi acelaşi conținut al conceptului să fie întotdeauna înțeles şi împărtăşit de toți indivizii care vorbesc aceeaşi limbă. Conceptul se exprimă printr-o definiție ce cuprinde toate caracteristicile necesare şi suficiente ale unei clase de obiecte, pe baza cărora putem stabili, fără echivoc, apartenența sau nonapartenența unui obiect la clasa respectivă.

Prototipul se referă la unul sau mai multe exemplare ce apar cu cea mai mare frecvență când se cere exemplificarea unei categorii (este mai reprezentativ pentru categoria respectivă) sau, în alte cazuri, el este un exemplar ideal, un portret-robot care însumează caracteristicile mai multor membri ai categoriei (Miclea, 1999, pp. 146-149). Prototipul este exemplul ce ilustrează cel mai bine un concept. Conceptele, ca şi prototipurile se găsesc doar rareori izolate unele de altele. în mod obişnuit, ele se prezintă în interrelații ce dau naştere unor structuri conceptuale complexe. Rolul acestor structuri este acela de a reproduce în plan mintal relațiile obiective existente între obiecte. Structurile conceptuale corespondente cunoştințelor declarative sunt rețelele semantice.

Rețeaua semantică este o structură mintală compusă din concepte legate între ele prin diferite relații semantice. Ea exprimă caracterul extrem de bine organizat şi

structurat al cunoştințelor. Collins şi Quillian (1969) au construit primele rețele semantice care înlănțuie între ele conceptele dispuse după gradul lor de generalitate. Un exemplu de rețea semantică este prezentat în figura 1.

i,,, i
zboară
înoată

are aripi
are pene
prădător
simbol al forței

are solzi
Rechin T
trăieşte doar în ape tropicale
cea mai mare specie de peşte

Figura 1 - *Exemple de rețea semantică*

Rețeaua semantică este organizată ierarhic, ceea ce face ca un concept dat să nu poată fi definit decât prin relațiile sale cu unul sau mai multe concepte prezente în memoria de lungă durată. Rețeaua semantică e reprezentată sub forma unui arbore şi e formată din *noduri* şi *arce.* Fiecare nod reprezintă un concept, iar fiecare arc, o relație dintre concepte. Relațiile dintre concepte pot fi de două feluri: relații de subordonare (de la conceptele specie la conceptele gen) şi relații de predicație (de la subiectul logic la caracteristicile sale definitorii). Astfel, fiecare concept este înmagazinat în memoria de lungă durată cu proprietățile lui specifice, dar beneficiază şi de proprietățile conceptelor supraordonate. Pentru a recupera din memorie un anumit concept, trebuie să parcurgem mintal întreaga rețea semantică. De aceea, Collins şi Quillian au arătat şi demonstrat experimental că timpul de recuperare a informației din memoria de lungă durată depinde de numărul nivelurilor parcurse pentru a ajunge la conceptul respectiv.

Modelul lui Collins şi Quillian a permis câteva constatări, şi anume:

- superioritatea cognitivă a experților se bazează, în primul rând, pe foarte buna organizare a cunoştințelor; cunoştințele experților sunt organizate în rețele conceptuale dense, în timp ce ale novicilor sunt lacunare;
- informațiile noi sunt mai bine memorate dacă sunt integrate, prin punerea în relație, informațiilor deja existente în memoria permanentă;
- existența unor căi multiple de a ajunge la aceeaşi informație creşte şansele de a regăsi cu mai multă uşurință informația căutată;
- este mai uşor să utilizăm informațiile dacă sunt apropiate unele de altele în rețea.

Spiritul nostru dispune, în egală măsură, de scheme cognitive şi de scenarii cognitive. Schemele şi scenariile cognitive corespund relațiilor întreg-parte ce există între obiectele şi fenomenele din lumea înconjurătoare. *Schema cognitivă* constă într-o structură generală de cunoştințe, activate simultan, corespunzând unei situații complexe din realitate (Miclea, 1999, p. 249). Spre deosebire de concept, care se defineşte prin raportare la alte concepte din rețeaua semantică, schemele cognitive sunt blocuri de cunoştințe care se definesc prin ele însele, fiind deci autonome în raport cu alte informații.

O schemă cognitivă lasă deoparte detaliile, specificând doar trăsăturile generale ale unei situații. De aceea, ele se aplică la o clasă întreagă de situații, nu la o situație individualizată. De exemplu, cunoştințele noastre despre un cabinet stomatologic sunt organizate într-o schemă cognitivă: o încăpere văruită în alb, un scaun stomatologic cu aparatura aferentă, un miros specific etc. Această schemă cognitivă se va concretiza diferit în situații diverse, cu detalii nespecificate: o anumită dispunere a scaunului, un anumit tip de aparatură, prezența şi a altor obiecte (flori, materiale de educație sanitară, diplome etc). Unii autori au afirmat despre schemele cognitive că sunt pachete de informații ce conțin un nod fix (cunoştințe general valabile în orice caz particular al situației respective) şi elemente variabile, care se specifică în fiecare situație în parte. O schemă cognitivă ne ajută să înțelegem un text, o problemă, să prezicem un comportament, să interpretăm un eveniment etc.

Scenariul cognitiv este constituit dintr-o succesiune de evenimente specifice unui anumit context, care ghidează comportamentul oamenilor. El poate fi considerat un caz special de schemă cognitivă, particularizat la o mulțime de evenimente organizate serial. Comportamentul nostru cotidian este ghidat de numeroase scenarii referitoare la modul în care trebuie executate anumite acțiuni: a merge la serviciu, a merge la şcoală, a pregăti micul dejun, a lua masa la restaurant, a merge la dentist etc.

2.3.4. *Principiile achiziției de cunoştințe în psihologia cognitivă*

Pentru cognitiviști, a învăța înseamnă a integra informațiile noi în memoria permanentă. O informație care poate fi integrată într-o rețea conceptuală e mai bine înțeleasă şi memorată. Această integrare este dependentă de cunoştințele prealabile ale subiectului. Starea sistemului cognitiv în momentul învățării constituie un cadru asimilator a cărui importanță e frecvent invocată de cognitiviști. Rolul cunoştințelor anterioare se face simțit pe tot parcursul procesului de prelucrare a informației: reperajul perceptiv este, în acelaşi timp, o fază de selecție, de filtraj al stimulilor şi de atribuire de semnificații conform experienței anterioare; la nivelul memoriei de lucru se prelucrează informațiile noi care vor fi integrate în structurile existente (şi vor trece deci în memoria de lungă durată), iar activarea nodurilor semantice şi a schemelor cognitive este prima condiție a utilizării cunoştințelor

anterioare.
David Ausubel (1968) a fost printre primii psihologi care a elaborat un model cognitiv al achiziției cunoştinţelor aplicat la educaţie şi a subliniat faptul că cel mai

important factor ce influenţează învăţarea este ceea ce elevul ştie deja. Cunoştinţele anterioare într-un domeniu dat sunt indispensabile procesului de învăţare, deoarece o informaţie nouă care nu poate fi legată de una anterioară devine o informaţie nonpertinentă, care nu va fi memorată de sistemul cognitiv.
în acest context, sarcina profesorului este dublă: pe de o parte, e necesar ca el să procedeze la o analiză riguroasă a cunoştinţelor iniţiale ale elevului, iar pe de altă parte, trebuie să construiască situaţii pedagogice adaptate nivelului evaluat al elevului. Profesorul, care este expert într-un domeniu, trebuie să „deconstruiască" cunoştinţele disciplinei şi să facă în aşa fel încât elevul să le poată reconstrui.
Pentru a uşura procesul integrării informaţiilor noi în cele vechi, se impun câteva sugestii:
• recurgerea la scheme, îndeosebi la acelea care sunt fundamentate pe o reprezentare relaţională sau ierarhizată a conceptelor;
• recurgerea la analogii, adică referirea la conţinuturi deja cunoscute, care prezintă similitudini cu conţinuturile noi;
• utilizarea sistematică a ceea ce Ausubel a numit „advance organizers", adică organizatori prealabili, care sunt ansambluri de idei mai complexe, pregătite în mod deliberat de profesor şi prezentate elevului înaintea sistemului de cunoştinţe ce urmează a fi însuşite, cu scopul de a oferi o orientare prealabilă şi a asigura accesibilitatea ideilor noi; aceşti organizatori, introduşi înaintea materialului de învăţat, sunt prezentaţi la un nivel superior de abstracţie, generalitate şi sferă de cuprindere; ei pot fi comparaţi cu rezumatele care oferă elevului o privire generală asupra materialului de învăţat înainte de confruntarea efectivă cu acesta.
Din punctul de vedere al psihologiei cognitive, elevul trebuie nu doar să dispună de cunoştinţele anterioare necesare integrării celor noi, ci şi, în egală măsură, trebuie să fie capabil să mobilizeze, în momentul învăţării, cunoştinţele deja existente. Teoriile învăţării, care sunt dezvoltate într-un cadru cognitivist, acordă o mare importanţă automatizării proceselor cognitive implicate în activitatea de învăţare. Evidenţiind rolul crucial jucat de procedurile automatizate în funcţionarea cognitivă, psihologii contemporani incită la o adevărată revoluţie pedagogică.
în 1983, J.R. Anderson, vorbind despre distincţia dintre cunoştinţele declarative şi cunoştinţele procedurale, arată că stăpânirea cunoştinţelor declarative reprezintă doar primul pas în învăţare. De exemplu, a cunoaşte foarte bine teoremele lui Thales sau Pitagora (cunoştinţe declarative) nu este suficient pentru ca elevul să poată rezolva o problemă la care se aplică aceste teoreme. în egală măsură, elevul trebuie să ştie condiţiile de aplicare a teoremelor şi modalităţile de utilizare a cunoştinţelor sale în situaţia dată (adică să posede cunoştinţe procedurale). Cunoştinţele procedurale sunt cunoscute în pedagogie sub numele de „savoir-faire" („a şti să faci" sau, mai exact, „a şti cum să faci şi când să faci"). Aşadar, pentru a rezolva o problemă, elevul are nevoie atât de cunoştinţe declarativei în scopul înţelegerii semnificaţiei datelor problemei, cât şi de cunoştinţe procedurale, adică de strategii rezolutive.

într-un prim model al arhitecturii sistemului cognitiv elaborat de J.R. Anderson (1983), numit *modelul ACf* (vezi Miclea, 1999, p. 319; Zlate, 1999, p. 459), se susţine ideea că toate cunoştinţele pătrund iniţial în sistem într-o formă declarativă, deci declarativul este condiţia primă a formării procedurilor. Potrivit lui Anderson, cel ce învaţă trebuie să primească mai întâi o sumă de informaţii şi instrucţiuni care vor constitui sursa pentru achiziţia procedurilor ori a strategiilor de rezolvare a problemelor. în învăţarea şcolară, ţinta finală o reprezintă achiziţia procedurilor şi, din acest motiv, teoriile contemporane ale învăţării insistă foarte mult pe ceea ce numesc „proceduralizarea cunoştinţelor declarative". Pentru aceasta, este nevoie de foarte mult exerciţiu şi, mai mult chiar, de automatizarea procedurilor. Atunci când un elev dispune de proceduri automatizate, el va fi capabil să mobilizeze şi să utilizeze cunoştinţele declarative pentru a rezolva o sarcină dată într-un timp foarte scurt şi cu minimum de efort. De exemplu, pentru un elev care stăpâneşte bine domeniul matematicii, recurgerea la teorema lui Thales într-o demonstraţie se va face într-un mod aproape automat.
Concepţia potrivit căreia toate cunoştinţele declarative sunt condiţia primă a formării procedurilor a început să fie criticată după 1983. Cercetările au arătat că există multe situaţii în care subiecţii pot

învăța să utilizeze un sistem de reguli deşi nu ştiu să le explice şi nu le conştientizează. Este cazul, de pildă, al copiilor de 6-7 ani care vorbesc corect limba maternă, deşi nici părinții şi nici educatoarea nu i-au învățat în mod explicit regulile gramaticale. S-ar putea trage concluzia că procedurile sunt dobândite în afara parcurgerii stadiului declarativ. în exemplul dat, putem considera că utilizarea corectă a regularităților limbajului se bazează pe o învățare implicită, involuntară.
însuşi Anderson s-a văzut obligat să elaboreze un nou model cognitiv, *modelul ACT-R,* în care se sugerează că învățarea procedurilor se poate realiza prin exemple, în ultimii ani, atenția psihologilor s-a orientat în modul cel mai serios spre rolul învățării implicite în învățarea şcolară. O serie de studii recente (Reber, 1989; Seger, 1994; vezi Miclea, 1998, p. 69) au arătat că ceea ce se învață implicit sau involuntar este mult mai rezistent la factorii perturbatori externi. O limbă străină învățată spontan, de la colegii de joacă, se reține toată viața, în timp ce una învățată la şcoală, prin predarea explicită a regulilor gramaticale, se uită mai repede (mai ales dacă nu este utilizată). De aceea, A.S. Reber recomandă ca predarea explicită a unor reguli gramaticale să fie combinată cu expunerea la mesaje verbale care întruchipează aceste regularități, fără să se expliciteze prezența lor. Expunerea sistematică, repetată la stimuli sau situații saturate în regularitățile ce urmează a fi predate explicit şi învățate voluntar are efecte pozitive asupra eficienței învățării şi fiabilității cunoştințelor dobândite.

2.3.5. *Metacogniția - o provocare a psihologiei cognitive la adresa practicii educaționale*
în repetate rânduri, şcolii româneşti i s-a reproşat faptul că acordă prea mare importanță achiziției cunoştințelor în detrimentul dezvoltării proceselor cognitive superioare ori al factorilor motivaționali şi de personalitate. „Să-i învățăm pe elevi să învețe! " a fost îndemnul adresat practicienilor educației, iar sugestiile pe această temă nu au întârziat să apară. Ideea de a-l învăța pe elev să învețe, astfel încât acesta să ajungă cât mai puțin dependent de controlul extern şi mai capabil de autoinstruire, a impus în literatura de specialitate concepte precum cele de învățare autonomă, strategie cognitivă, stil de învățare, strategii metacognitive.
Metacogniția este un concept relativ recent, vehiculat atât de psihologia cognitivă, cât şi de ştiințele educației, care atrage atenția asupra rolului subiectului în cunoaştere, în conştientizarea ei, prin apelul la autocontrol, autoapreciere şi autoperfecționare a propriei cogniții. Cercetări recente din psihologia cognitivă au pus în evidență faptul că majoritatea diferențelor dintre experți şi începători se află la nivel metacognitiv.
Metacogniția se defineşte ca fiind cunoştințele pe care le are un individ despre funcționarea propriului său sistem cognitiv. Ea este un factor-cheie al controlului pe care individul poate să-l exercite asupra gândirii sale. Pentru J. Delacour (2001, p. 35), metacogniția e „capacitatea de a-şi reprezenta propria activitate cognitivă, de a-şi evalua mijloacele şi rezultatele, de a o ajusta diferitelor tipuri de probleme sau de situații prin alegerea deliberată a unor strategii şi reguli, şi mai ales de a stabili caracterul adevărat sau fals al unor reprezentări". J.S. Brown *{apud* M. Crahay, 1999, pp. 279-280) consideră că, referindu-ne la elev, patru factori intervin în acest gen de autocunoaştere cognitivă: elevul să ştie când ştie, să ştie ceea ce ştie, să ştie ceea ce are nevoie să ştie şi să ştie să utilizeze strategiile de intervenție. Elevul bun ştie când ştie şi când nu ştie. în schimb, elevul slab suferă de ceea ce autorul numeşte *ignoranță secundară:* el nu numai că nu cunoaşte materia, dar nici nu ştie ceea ce nu ştie. Pentru a pune o întrebare, elevul trebuie să fie conştient nu numai de existența unor lacune în cunoştințele sale, ci şi de natura exactă a acestor lacune.
O imagine mai completă a metacogniției ne oferă EH. Flavell (1979, *apud* L. Lafortune, L. Saint-Pierre, 1998, pp. 16-22), considerat chiar părintele metacogniției. Pentru Flavell, conceptul de metacogniție acoperă două aspecte: (a) cunoştințele metacognitive şi (b) gestiunea activității mintale (controlul pe care individul îl exercită asupra propriei gândiri pe baza cunoştințelor metacognitive). Cunoştințele metacognitive ar putea reprezenta aspectul declarativ al metacogniției şi cuprind trei categorii: cunoştințe referitoare la persoane, la sarcină şi la strategii. *Cunoştințele referitoare la persoane* sunt, la rândul lor, de trei tipuri: intraindividuale, inter-individuale şi universale. Cele intraindividuale includ idei, credințe pe care individul le are despre propria persoană. De exemplu, el poate crede că are memorie vizuală mai bună decât cea auditivă ori că reuşeşte mai bine în sarcinile verbale decât în

sarcinile numerice şi spațiale. Cunoştințele interindividuale sunt comparațiile pe care le facem între indivizi. De exemplu, un elev se compară cu colegul său de bancă în privința reuşitei la matematică şi

crede că este mai bun decât el la această disciplină. în sfârşit, cunoştinţele universale sunt informaţiile pe care le posedăm asupra gândirii umane în general. De exemplu, datorită descoperirilor psihologiei cognitive, ştim că nivelul de procesare a informaţiei influenţează eficienţa învăţării sau că memoria de scurtă durată este limitată ca timp şi volum, ori că, pentru a înţelege o nouă temă, sunt foarte importante cunoştinţele prealabile ale subiectului.
Cunoştinţele referitoare la sarcină privesc cunoaşterea obiectivelor sarcinii, a cerinţelor acesteia, a gradului de dificultate, precum şi factorii sau condiţiile de îndeplinire a sarcinii. De exemplu, elevul trebuie să ştie să facă diferenţa între modul de abordare a unui text ştiinţific şi a unuia literar sau că pentru a rezolva un exerciţiu la matematică va proceda într-un alt mod decât la gramatică.
Cunoştinţele referitoare la strategii sunt, de fapt, cunoştinţe generale, dar şi specifice despre strategiile învăţării, cu privire la care trebuie să ştim unde, cum şi când putem să le utilizăm.
Cea de-a doua componentă a metacogniţiei, *gestiunea activităţii mintale,* reprezintă aspectul procedural al metacogniţiei şi cuprinde activităţile pe care le desfăşurăm pentru a controla şi monitoriza propria gândire. Ele sunt activităţi de planificare, de control şi de reglare aflate în strânsă legătură cu sarcina de rezolvat şi cu situaţia. De exemplu, atunci când ne aflăm în faţa unei probleme de rezolvat, este necesar să procedăm în felul următor: realizăm mai întâi o analiză a sarcinii şi a strategiilor care au cele mai mari şanse de succes, apoi împărţim problema în subprobleme şi fixăm obiectivele ce trebuie atinse, stabilim etapele de parcurs şi timpul necesar pentru fiecare etapă. Toate acestea sunt *strategii de planificare.* Schoinfeld (1978) a arătat că începătorii în domeniul matematicii petrec mult mai puţin timp decât experţii pentru a desfăşura astfel de activităţi de planificare atunci când au de rezolvat o problemă. Acest lucru face ca ei să se lanseze, de multe ori, pe căi greşite, care sunt mult mai costisitoare ca timp şi efort cognitiv.
Activităţile de control sunt legate de supravegherea a ceea ce facem prin verificarea progresului, a corectitudinii rezultatelor obţinute, identificarea erorilor, evaluarea eficienţei strategiilor utilizate.
Activităţile de reglare (autoreglare) se referă la intervenţiile pe care am decis să le facem în baza a ceea ce am constatat prin activităţile de control, adică să schimbăm strategia, să reluăm etapele parcurse sau să mergem mai departe. în egală măsură, autoreglarea priveşte şi intensitatea efortului, numărul repetiţiilor, organizarea timpului, automotivarea.
De cele mai multe ori, activităţile metacognitive se desfăşoară automatizat şi nu sunt conştientizate. în această privinţă există însă diferenţe importante între experţi şi novici. Pentru experţii într-o sarcină dată, metacogniţia este inconştientă şi nu accede la nivelul conştiinţei decât atunci când apare un element neprevăzut în cursul realizării sarcinii. Pentru neiniţiaţi însă, lucrurile stau altfel, deoarece ei au multe ezitări şi trebuie să reflecteze la fiecare acţiune pe care o desfăşoară în rezolvarea

unei sarcini. Din acest motiv, o serie de autori (L. Lafortune, L. Saint-Pierre) insistă asupra faptului că elevii trebuie ajutaţi de profesor să-şi însuşească şi să conştientizeze deprinderile metacognitive, să înveţe să-şi cunoască propria gândire, să-şi monitorizeze şi să-şi controleze capacitatea de procesare a informaţiilor, să devină conştienţi de existenţa strategiilor gândirii, să-şi monitorizeze eficienţa strategiilor şi să-şi autoevalueze progresul.
între priorităţile actului educaţional trebuie să figureze, în mod explicit, ca obiectiv dezvoltarea proceselor metacognitive ale elevilor, a capacităţii lor de monitorizare a înţelegerii. Cu alte cuvinte, metacogniţia trebuie să facă obiectul unei învăţări explicite, intenţionate, şi nu cum se întâmplă în momentul de faţă, când ea este lăsată exclusiv pe seama unei învăţări incidentale, implicite. Sugestiile în această direcţie sunt numeroase. De exemplu, pentru a lua cunoştinţă de funcţionarea gândirii sale, elevul trebuie să fie pus în situaţia de a verbaliza şi de a judeca eficacitatea acesteia. Un procedeu recomandat este recurgerea la *protocolul gândirii cu voce tare,* când elevul este pus să spună, cu voce tare, toţi paşii pe care i-a parcurs în rezolvarea unei probleme. Elevii pot fi solicitaţi să explice şi de ce au procedat într-un anume fel, care sunt dificultăţile întâmpinate şi să-şi evalueze rezultatele. Vom insista ca elevii să verbali-zeze nu atât cunoştinţele implicate în rezolvarea problemei (cunoştinţe declarative), cât, mai ales, procedurile, prelucrările sau operaţiile efectuate (cunoştinţe procedurale).
Unii cercetători consideră că multe dintre dificultăţile şcolare ale elevilor îşi au originea în deficitele metacognitive. De exemplu, la matematică, profesorii pun, în general, dificultăţile elevilor pe seama lipsei de cunoştinţe. O serie de cercetări (E. Cauzinille, A. Weil-Barais) au arătat însă că mulţi elevi cunosc teoremele, formulele, dar nu ştiu când şi cum să le utilizeze, sau ştiu să trateze anumite situaţii, dar eşuează în situaţii asemănătoare, ale căror trăsături de suprafaţă sunt modificate. Elevii trebuie

învățați să repereze elementele-cheie ale structurii unei probleme şi să caute regularități, lucru care va facilita activitatea de structurare şi abstractizare.
E. Bondy oferă câteva sugestii pentru educatori, în scopul dezvoltării proceselor metacognitive ale elevilor: elevul să țină un jurnal al învățării; să se poarte discuții despre activitățile metacognitive implicate în rezolvarea sarcinii (estimarea dificultății sarcinii, fixarea de obiective, alegerea de strategii); să se asigure un permanent feed-back; să se facă inițierea în tehnica autochestionării; să se învețe tehnica inventarierii materialului; să se deprindă autoevaluarea nivelului înțelegerii; să se planifice paşii învățării; să se învețe explicit cum se studiază; să se urmărească în permanență abordarea logică şi sistematică a problemelor *(cf.* V. Negovan, 2001, p. 152). Simplul fapt de a-l determina pe elev să reflecteze şi să îşi pună întrebarea „Cum să fac? " atunci când are de rezolvat o sarcină poate conduce la o restructurare a cunoştințelor şi o reevaluare a posibilităților.
Luarea în considerație a acestor sugestii implică restructurări ale demersului educațional atât la nivelul obiectivelor (trebuie prevăzute în mod explicit obiective metacognitive), cât şi la nivelul strategiilor de instruire. Metodele pedagogice, tradiționale sau moderne, trebuie regândite şi aplicate de o asemenea manieră, încât să-i

solicite cât mai mult pe elevi în activități de autoobservare şi autoevaluare a propriului demers intelectual, de automonitorizare a progresului şi performanței, a eficienței strategiilor. Psihologia cognitivă oferă astăzi terenul pentru noi aplicații şi noi perspective în abordarea actului educațional.

Referințe bibliografice

Aebli, H., *Didactica psihologică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973. Anderson, J.R., *The Architecture ofCognition,* Cambridge, MA, Harvard University Press, 1983. Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M., „Human memory: A proposed system and its control processes", în Spence, K., Spence, J. (ed.), *The Psychology ofLearning and Motivation,* volumul 2, New York, Academic Press, 1968. Ausubel, D., Robinson, F., *învățarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981. Bandura, A., „Vicarious processes: A case of no-trial learning", în Berkowitz, L. (ed.), *Advances in experimental social psychology,* volumul 2, Academic Press, New York, 1965. Birch, A., *Psihologia dezvoltării,* Editura Tehnică, Bucureşti, 2000. Boncu, Şt., *Psihologia influenței sociale,* Editura Polirom, Iaşi, 2002. Bruner, J.S., *Procesul educației intelectuale,* Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1970. Clausse, A., *Initiation aux sciences de l'education,* Liege, Thone, 1967. Crahay, M., *Psychologie de l'education,* PUF, Paris, 1999. Craik, F.I.M., Lockhart, R.S., „Levels of Processing: a framework for memory research", *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* nr. 11, 1972. Davitz, J.R., Ball, S., *Psihologia procesului educațional,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978. Delacour, J., *Introducere în neuroştiințele cognitive,* Editura Polirom, Iaşi, 2001. Doise, W., Mugny, G., Deschamp, J.Q., *Psihologie socială experimentală,* Editura Polirom, Iaşi, 1996. Doise, W., Mugny, G., *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă,* Editura Polirom, Iaşi, 1998. Ferster, C.S., Skinner, B.F., *Schedules of reinforcement,* New York, Appelton Century Crofts, 1957. Gagne, R., *Condițiile învățării,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1975. Golu, M., *Fundamentele psihologiei,* Editura „România de mâine", Bucureşti, 2000. Hilgard, E., Bower, G., *Teorii ale învățării,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974. Inhelder, B., Sinclair, M., Bovet, M., *învățarea şi structurile cunoaşterii.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977. Lafortune, L., Saint-Pierre, L., *Affectivite et metacognition dans la classe,* De Boeck Larcier, Paris, Bruxelles, 1998. Miclea, M., „învățarea şcolară şi psihologia cognitivă", în Ionescu, M. (coord.), *Educația şi dinamica ei,* Editura Tribuna învățământului, Bucureşti, 1998. Miclea, M., *Psihologie cognitivă,* Editura Polirom, Iaşi, 1999. Kegovan, V., „Tendințe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluția cunoaşterii despre învățare", în Zlate, M. (coord.), *Psihologia la răspântia mileniilor,* Editura Polirom, Iaşi, 2001.

Piaget, J., *Psihologia inteligenței,* Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1965. Skinner, B.F., *Revoluția ştiințifică a învățământului,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971. Stan, E., *Profesorul între autoritate şi putere,* Editura Teora, Bucureşti, 1999. Tulving, E., *Elements of Episodic Memory*, New York, Oxford University Press, 1983. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive,* Editura Polirom, Iaşi, 1999.

tv; ■ k

Capitolul 2

Motivația în activitatea de învățare

1. Motivația - definiție şi caracterizare generală

•

Mereu ne punem întrebări şi căutăm explicații pentru acțiunile noastre sau ale semenilor. De ce facem ceea ce facem? De ce un elev învață, iar altul nu? De ce unii elevi se angajează în realizarea sarcinilor şcolare şi persevereză până la atingerea scopului, în timp ce alții se descurajează la primul obstacol şi abandonează activitatea propusă de profesor în favoarea alteia, pe care o preferă? Răspunsurile la aceste întrebări trebuie căutate în domeniul motivației.

în accepția cea mai largă, motivația reprezintă „ansamblul factorilor dinamici care determină conduita unui individ" (Sillamy, 1996, p. 202). O definiție mai completă este cea oferită de Al. Roşea (1943, p. 8): „Prin motivație înțelegem totalitatea mobilurilor interne ale conduitei, fie că sunt înnăscute sau dobândite, conştientizate sau neconştientizate, simple trebuințe fiziologice sau idealuri abstracte". Motivația este factorul care determină organismul să acționeze şi să urmărească anumite scopuri. Orice act de conduită este motivat, chiar dacă, uneori, nu ne dăm seama pentru ce motiv facem o acțiune sau alta. Nici un act comportamental nu apare şi nu se manifestă în sine, fără o anumită incitare, direcționare şi susținere energetică.

Studiul motivației are în vedere analiza factorilor ce determină comportamentul şi a mecanismelor care le explică efectele. Aceşti factori pot fi numiți generic *motive.* M. Golu (2000, p. 476) face următoarea distincție între motivație şi motiv: „Prin termenul de motivație definim o componentă structural-funcțională specifică a sistemului psihic uman, care reflectă o stare de necesitate în sens larg, iar prin cel de motiv exprimăm forma concretă, actuală, în care se activează şi se manifestă o asemenea stare de necesitate. Aşadar, prin motiv vom înțelege acel mobil care stă la baza unui comportament sau a unei acțiuni concrete". Sub efectul stimulărilor interne sau externe, motivele aduc individul în stare de acțiune şi-i susțin activitatea o perioadă de timp, în ciuda obstacolelor care pot apărea. De asemenea, ele pot determina individul să urmărească un scop sau altul şi să stabilească o anumită ierarhie între scopurile posibile. Motivația are rolul de activare şi de mobilizare energetică, precum şi de orientare, de direcționare a conduitei într-un anumit sens. Motivația este o sursă de

activitate şi de aceea este considerată „motorul" personalității.

Motivația învățării se subsumează sensului general al conceptului de motivație şi se referă la totalitatea factorilor care îl mobilizează pe elev la o activitate menită să conducă la asimilarea unor cunoştințe, la formarea unor priceperi şi deprinderi. Motivația energizează şi facilitează procesul de învățare prin intensificarea efortului şi concentrarea atenției elevului, prin crearea unei stări de pregătire pentru activitatea de învățare. Elevii motivați sunt mai perseverenți şi învață mai eficient. Motivația este una dintre cauzele pentru care elevul învață sau nu învață. în acelaşi timp însă, motivația poate fi efectul activității de învățare. Cunoaşterea rezultatelor activității de învățare (mai ales când acestea sunt pozitive) susține eforturile ulterioare ale elevului. Din satisfacția inițială de a fi învățat, elevul îşi va dezvolta motivația de a învăța mai mult. Aşadar, relația cauzală dintre motivație şi învățare este una reciprocă. Motivația energizează învățarea, iar învățarea încununată de succes intensifică motivația. Pentru a-l înțelege pe elev, pentru a-l instrui şi educa în mod adecvat, profesorul trebuie să cunoască motivele care, împreună cu aptitudinile, temperamentul şi caracterul, contribuie la determinarea conduitei şi a reuşitei sau nereuşitei elevului în activitatea de învățare.

2. Perspective teoretice asupra motivației

2.1. *Modelul ierarhic al trebuințelor umane (A. Maslow)*

O analiză a varietății motivelor care stau la baza activității de învățare trebuie să pornească de la piramida trebuințelor, datorată psihologului american Abraham Maslow. Teoria lui Maslow este extrem de cunoscută şi a avut un imens succes, chiar dacă are o serie de limite. Conform acestei teorii, trebuințele umane sunt organizate într-o structură ierarhică (vezi figura 1), la bază fiind plasate trebuințele fiziologice, iar în vârful piramidei, trebuințele referitoare la realizarea de sine. Modelul ierarhic al trebuințelor umane, elaborat de Maslow, cuprinde următoarele categorii de trebuințe:

- *trebuințe fiziologice* (trebuința de hrană, de apă, trebuința sexuală, trebuința de odihnă);
- *trebuințe de securitate* (apărare, protecție, echilibru emoțional);
- *trebuințe de iubire şi apartenență la grup* (trebuința de a aparține unui grup, de a fi acceptat, trebuința de a oferi şi primi afecțiune);
- *trebuințe de stimă de sine* (trebuința de prestigiu, trebuința de a beneficia de aprobare şi prețuire, trebuința de a atinge obiective);
- *trebuințe cognitive* (trebuința de a înțelege, de a cunoaşte, de a explora, de a descoperi);
- *trebuințe estetice* (trebuința de frumos, de ordine, de simetrie, de armonie);
- *trebuințe de autoactualizare: de autorealizare şi de valorificare a propriului potențial* (trebuința de a-şi utiliza potențialul creativ, de a găsi autoîmplinirea).

/Trebuințe de
/autoactualizare:
/de autorealizare şi
/ de valorificare a
/ propriului potențial
/ Trebuințe estetice:
/ de simetrie, de ordine,
/de frumos
/Trebuințe de cunoaştere:
/ nevoia de a şti, de a înțelege
/ şi de a explora
/ Trebuințe legate de apreciere şi stimă:
/ nevoia de a te realiza, de a fi competent,
/ de a câştiga aprobarea şi recunoaşterea celorlalți
Trebuințe legate de apartenență şi dragoste:
nevoia de a fi împreună cu alții, de a aparține unui grup
sau unei categorii sociale, de a fi acceptat de ceilalți
Trebuințe de securitate: a fi în siguranță, în afara pericolelor
Trebuințe fiziologice: de hrană, aport hidric şi altele

Figura 1 - *Piramida lui Maslow*

Maslow repartizează aceste trebuințe în două categorii: *trebuințe de deficiență* (care apar în urma unei lipse şi includ primele patru clase de trebuințe) şi *trebuințe ie creştere sau dezvoltare* (care exprimă dorința omului de a avea succes, de a şti, de a-şi valorifica aptitudinile şi care includ ultimele trei clase de trebuințe). Sistemul lui Maslow presupune o ordine de prioritate, în sensul că o trebuință superioară nu se exprimă decât atunci când au fost satisfăcute, măcar parțial, trebuințele de nivel imediat inferior. Astfel, dacă trebuințele fiziologice (foamea, setea, trebuința sexuală)

j sunt satisfăcute, apar alte trebuințe, cele de securitate şi confort material (nevoia de apărare, nevoia de a avea o locuință etc). Odată satisfăcut, acest nivel lasă să apară nevoia de afecțiune, de prietenie, care este o trebuință de nivel superior. în felul acesta, pe măsură ce sunt satisfăcute trebuințele de ordin inferior, apare o trebuință de ordin imediat superior.
Psihologul american afirmă că, cu cât o trebuință se află mai spre vârful piramidei, cu atât ea este mai specific umană, iar satisfacerea ei produce mulțumire şi dezvoltă o tensiune plăcută în organism. Deşi trebuințele superioare nu sunt vitale pentru organism, ele sunt mai importante pentru subiectivitate, satisfacerea lor Îmbogățind sfera spirituală a personalității şi mărindu-i performanța socială. Trebuinjele superioare dobândesc o oarecare independență funcțională şi se impun ca fiind mai semnificative în măsura în care trebuințele inferioare, mai puternice şi intense, sunt satisfăcute. Trebuințele de perfecționare, realizare socială, autodepăşire, sub imperiul motivației de creştere, se comută progresiv la niveluri de organizare tot mai înalte şi se angajează pregnant în creație.
Cea mai înaltă motivație, *autoactualizarea,* poate fi atinsă numai dacă celelalte nevoi sunt satisfăcute. Maslow (1970) a urmărit persoanele autoactualizate - persoane celebre care şi-au valorificat în mod excepțional potențialul (B. Spinoza, Th. Jefferson,

A. Lincoln, E. Roosevelt, A. Einstein, M. Gandhi) - şi a descoperit prezența unor seturi de motive, diferite de cele descrise în piramida trebuințelor, pe care le-a numit *metamotive.* Nivelul metamotivelor este caracteristic persoanelor apte să-şi utilizeze calitățile potențiale şi să se realizeze independent de context. Maslow a creat şi un portret compozit al acestor persoane (care, de altfel, reprezintă o minoritate): capacitatea de a percepe corect realitatea, acceptare de sine şi toleranță, spontaneitate în gândire şi comportament, focalizare pe probleme, simțul umorului, detaşare şi independență, rezistență la enculturație, experiențe de vârf, capabile să privească viața în mod obiectiv, foarte creative, preocupate de binele umanității.
Această teorie are implicații deosebite pentru actul educațional. Educatorii trebuie să cunoască faptul că nu pot fi activate trebuințele de ordin superior ale elevilor, precum trebuința de a cunoaşte şi înțelege, trebuința de performanță, dacă nu au fost satisfăcute trebuințele de deficiență. Pentru a putea învăța bine, elevii ar trebui, mai întâi, să se simtă fizic confortabil (bine alimentați şi odihniți), să se simtă în siguranță, relaxați, îndrăgiți, apreciați şi să aibă o stimă de sine ridicată. Elevii vor da un randament mai mare într-un mediu relaxat şi sigur decât în unul tensionat şi amenințător. Când în clasă e o atmosferă încordată, singurul lucru aşteptat cu toată nerăbdarea este... pauza! Profesorul poate acționa în aşa fel încât însuşirea cunoştințelor să se realizeze într-o atmosferă plăcută, prietenoasă, fără amenințări cu note mici sau cu pedepse. De asemenea, profesorul îl poate ajuta pe elev să aibă încredere în forțele proprii, în capacitatea lui de a rezolva sarcinile şcolare, şi în felul acesta să aibă o stimă de sine ridicată.
Deşi teoria lui Maslow susține că indivizii îşi satisfac trebuințele în ordine strict ierarhică, de la bază către vârful piramidei, o serie de cercetări (Goebel, Brown, 1981) au arătat că nu se poate susține generalizarea acestei teorii. Vârsta şi trăsăturile de personalitate pot determina modificări în ceea ce priveşte prioritățile motiva-ționale. Pentru tineri, trebuința de realizare este foarte importantă şi se dezvoltă mai mult, în timp ce trebuința de prețuire rămâne mai slab exprimată. Scrierile biografice arată, de asemenea, că anumite personalități au o trebuință de realizare atât de puternică, încât nu mai contează nici măcar satisfacerea trebuințelor fiziologice.

2.2. ***Teoria motivației de realizare***

Unul dintre discipolii psihologului H.A. Murray (autorul testului proiectiv TAT), D.C. McClelland (1951), susține că trei sunt motivele fundamentale ale comportamentului uman, şi anume: nevoia de realizare (de performanță, de reuşită), nevoia de apartenență (de afiliere) şi nevoia de putere (de autoritate, de dominație). Toți indivizii sunt animați de aceste trei nevoi, dar în grade diferite şi cu dominante diferite, ceea ce explică diferențele interindividuale.
Nevoia de putere exprimă tendința individului de a conduce, de a fi autoritar, de a-şi impune voința şi dorința ca atenția celorlalți să se focalizeze asupra lui. Indivizii la care nevoia de putere este mare tind să ocupe într-o organizație, într-un colectiv

poziția cea mai înaltă şi mai autoritară. Aceştia sunt motivați prin activități ce implică atingerea acestui obiectiv. Există două fețe ale puterii: una negativă, atunci când puterea este utilizată în scop personal, şi una pozitivă, atunci când puterea este utilizată în scop social (de exemplu, folosirea poziției deținute

într-un colectiv pentru a mobiliza acel colectiv în obținerea de succese).
Nevoia de apartenență exprimă dorința individului de a fi acceptat de ceilalți, de i a fi iubit, de a se simți integrat într-un grup şi de a fi protejat. Indivizii la care domină nevoia de afiliere vor căuta să stabilească noi prietenii, noi contacte sociale, care să le ofere satisfacții.
Nevoia de realizare a fost cel mai intens studiată de o echipă de psihologi conduşi de J.W. Atkinson şi D.C. McClelland şi este definită drept „aspirația de a atinge, într-o competiție, un scop, conform unor norme de excelență". Ceea ce contează pentru subiect este obținerea succesului, a performanței într-o acțiune apreciată social. Pentru a selecta subiecții care au un nivel înalt al trebuinței de realizare, McClelland şi echipa sa au utilizat probe proiective de tip TAT. Ei au constatat că nevoia de realizare (de reuşită) se intensifică atunci când individul ştie că acțiunile sale vor fi evaluate cu ajutorul unui standard de realizare, iar rezultatul acțiunii va face obiectul unei aprecieri.
Atkinson şi McClelland au supus nevoia de realizare unui proces de formalizare ji au arătat că intensitatea acestei motivații este în funcție de: puterea motivului, probabilitatea reuşitei (expectanța cu privire la reuşită) şi atractivitatea performanței. Atractivitatea performanței depinde de eventuala recompensă (valoarea stimulentului), dar şi de probabilitatea reuşitei.
Motivația = f(Intensitatea motivului X Probabilitatea reuşitei x
X Atractivitatea performanței)
-
Persoanele la care nevoia de realizare este ridicată au, în general, următoarele caracteristici: sunt realiste; caută mai ales sarcini de dificultate medie, pentru a fi sigure de succes; disting clar situațiile pe care le pot controla şi cele pe care nu le Spot controla; au capacitatea de a amâna momentul recompensării; au nevoie să cunoască rezultatele acțiunilor lor şi cum au fost ele apreciate. Datele obținute de McClelland au arătat că femeile sunt mai puțin motivate de nevoia de realizare decât bărbații. Pentru a explica această tendință, Horner a introdus conceptul de „teamă de succes", argumentând că femeile au tendința să evite succesul, întrucât societatea nu valorizează pozitiv (în baza stereotipurilor de gen) succesul feminin. McClelland a încercat să arate că, la tineri, nevoia de realizare este puternic condiționată de dezvoltarea economică a societății, dar şi de statusul socioeconomic al familiilor din jcare provin.

2.3. *Abordări cognitive ale motivației*

Abordările cognitive ale motivației se bazează pe ideea că angajamentul unui individ într-o sarcină este determinat de reprezentările acestuia asupra propriei persoane şi asupra situației. Reglarea conduitelor motivate ar putea fi, de pildă, redusă la un model în care informația furnizată la un moment dat de mediul intern sau de cel extern să fie comparată cu o „informație de referință", iar neconcordanța dintre cele două informații care determină o tensiune neplăcută în organism ar trebui să fie redusă.

2.3.1. *Nevoia de coerență*

Pentru anumite conduite ale sale, omul adoptă ca informație de referință rezultatul elaborării logice a informațiilor anterioare considerate adevărate. Fiecare informație nouă este comparată cu aceste deducții, iar dacă această comparație dezvăluie o lipsă de coerență, individul încearcă să restabilească echilibrul rupt, modificându-şi de pildă credințele. L. Festinger (1957) a descris acest mecanism ca o motivație de a reduce orice „disonanță cognitivă". *Disonanța cognitivă* este un concept ce desemnează o stare de disconfort psihic pe care individul o încearcă datorită prezenței simultane a două cogniții inconsistente. Atunci când două elemente cognitive (comportamente, opinii, credințe) se află în contradicție (unul implică negarea celuilalt), individul va suferi o stare de disonanță.
Incompatibilitatea celor două elemente este de ordin psihologic. De exemplu, faptul de a fuma şi faptul de a şti că fumatul sporeşte riscul cancerului, faptul de a rosti un discurs contrar convingerilor proprii, faptul de a suferi pentru o cauză care nu merită sacrificiul, toate acestea provoacă individului o stare de disonanță cognitivă.

Leon Festinger afirmă că indivizii încearcă să reducă sau să elimine disonanța cognitivă şi să evite orice ar determina creşterea ei. Disonanța cognitivă poate fi considerată un conflict esențialmente intrapsihic, care motivează acțiunea umană datorită faptului că oamenii au nevoie de coerență logică şi de armonie afectivă. Când această coerență este afectată, indivizii încearcă să restabilească echilibrul distrus fie modificându-şi cognițiile existente, fie adăugând noi cogniții. De exemplu, dacă un fumător citeşte un studiu care arată legătura dintre consumul de tutun şi cancerul căilor respiratorii, fie va înceta să mai fumeze (avem de-a face, în acest caz, cu o modificare de comportament), fie va căuta noi argumente să-şi justifice comportamentul (argumente de genul: eu folosesc numai țigări de calitate, care au un filtru foarte bun; prefer o viață mai scurtă, dar mai plăcută).
Un individ care a trebuit să facă o alegere dificilă între două decizii va simți disonanța. Teoreticienii disonanței susțin că, pentru reducerea fenomenului, individul va încerca să se convingă că alternativa reținută este cea mai bună, valorificând toate argumentele în favoarea deciziei luate şi minimalizând argumentele în favoarea celeilalte decizii. De exemplu, un elev care a avut de ales între două facultăți care-l interesau la fel de mult, în momentul când se decide pentru una dintre ele, va

încerca, probabil, o stare de disonanță şi va căuta să valorifice toate aspectele pozitive ale alegerii făcute în detrimentul celeilalte. Sau un elev bun, cu o imagine pozitivă despre sine, care copiază la o lucrare, va încerca să-şi justifice gestul (care contravine atât imaginii de sine, cât şi convingerilor sale) prin argumente de genul: toți au copiat, este prima dată când fac acest lucru şi orice elev a copiat măcar o dată, profesorul nu ne-a anunțat despre lucrare şi nu puteam risca să-mi stric media. Explicația furnizată de elev are menirea de a evita situația de disconfort creată de inconsistența a două idei: „Eu sunt un elev bun şi nu copiez" şi „astăzi am copiat la lucrare".
Fenomenul disonanței cognitive a fost investigat de Festinger şi Carlsmith (1959) şi în situația numită *acordul forțat.* Prin acord forțat se înțelege împrejurarea în care un individ acceptă să efectueze un act cu care nu este de acord. Autorii au făcut o experiență în care subiecții erau invitați să descrie într-o manieră atractivă o sarcină lungă şi plictisitoare pe care tocmai o realizaseră. Pentru aceasta, unii subiecți au fost remunerați cu o sumă mică de bani (1 dolar), în timp ce alții au primit o sumă importantă (20 de dolari). Rezultatele au arătat că membrii grupului care au primit o sumă mică de bani au descris sarcina ca interesantă şi plăcută, în timp ce membrii celuilalt grup au calificat-o ca plicticoasă.
Pentru teoreticienii disonanței, banii au rolul de element consonant şi diminuează disonanța cognitivă. Acest lucru a făcut ca subiecții plătiți cu 20 de dolari să evalueze în mod onest sarcina, considerând-o neinteresantă, ştiind că au făcut acest lucru pentru bani. Pentru subiecții care au primit 1 dolar, nivelul de disonanță este mai mare şi modul cel mai comod de a reduce disonanța constă în modificarea atitudinii față de sarcină, şi anume în sensul de a o considera interesantă. Obținerea acestor rezultate contrazice ideile behavioriste referitoare la întărire. O recompensă ridicată ar fi trebuit să întărească la subiecți atitudinea de supunere față de experimentator, deci ar fi trebuit ca ei să considere interesantă o muncă lipsită de interes. Un număr mare de cercetări au arătat că schimbarea de atitudine este invers proporțională cu importanța recompensei sau, respectiv, a pedeapsei doar dacă subiecții au realizat acest act cu sentimentul că nimeni nu-i obligă. Deci, educatorii ar putea să obțină rezultate mai bune în privința modificării opiniilor şi atitudinii elevilor într-o anumită situație uzând de o sancțiune mai mică.
Cu cât disonanța este mai ridicată, cu atât motivația de a o reduce e mai puternică. Festinger atribuie fenomenului disonanței proprietăți dinamogene şi motivante. Disonanța produsă de dezacordul între două cogniții este însoțită de o stare psihologică de disconfort, de o tensiune care va accelera dinamica cognitivă, ea fiind orientată spre reducerea disonanței, deci spre instaurarea unui echilibru cognitiv mai bun. Festinger consideră această tensiune o motivație asemănătoare celor psihologice tradiționale: „La fel cum foamea este motivantă, disonanța cognitivă este şi ea. Disonanța va da naştere unei activități orientate spre reducerea sau eliminarea disonanței. Reducerea disonanței constituie o răsplată la fel ca mâncatul atunci când ți-e foame" *(cf.* S. Moscovici, 1998, p. 196).

Starea de disonanță nu duce automat la schimbarea de atitudini. Totuşi, ea produce o serie de

destructurări şi restructurări cognitive, de justificări şi raţionalizări care merită să fie cunoscute. Educatorii ar trebui, de pildă, să ştie că elevii sunt extrem de sensibili la informaţiile ce afectează imaginea pe care o au despre ei înşişi. Orice fiinţă umană tinde să menţină o imagine pozitivă despre sine, iar în cazul în care apar elemente ce contrazic această imagine, se va strădui să diminueze numărul şi importanţa acestor elemente, avansând o anumită raţionalizare, mai mult sau mai puţin credibilă. Unii autori au analizat fenomenul disonanţei cognitive în termeni de *gestiune a imaginii de sine,* ca o protejare a identităţii pozitive faţă de celălalt

2.3.2. *Atribuire şi motivaţie*

Pentru Fritz Heider (iniţiatorul teoriei atribuirii), atribuirea este procesul prin care omul percepe realitatea şi poate să o prezică sau să o stăpânească. Ea permite individului să explice comportamentele lui şi ale celorlalţi, să interpreteze ceea ce i se întâmplă, să caute cauzele unui eveniment sau comportament. Teoria atribuirii trebuie să explice producerea prin inferenţă a anumitor cogniţii, plecând de la studiul comportamentului. în concepţia lui Heider, oamenii aflaţi în faţa unei mari varietăţi de conduite şi de situaţii vor fi tentaţi să le analizeze şi vor face două tipuri de atribuiri:

- *atribuiri interne,* care plasează responsabilitatea situaţiei sau comportamentului asupra individului (vorbim, în acest caz, de atribuire dispoziţională);
- *atribuiri externe,* care plasează responsabilitatea situaţiei sau comportamentului asupra factorilor de mediu (vorbim, în acest caz, de atribuire situaţională).

Unii oameni au tendinţa să facă predominant atribuiri interne, asumându-şi responsabilitatea pentru ceea ce se întâmplă, în timp ce alţii fac mai mult atribuiri externe, blamând situaţia. Astfel, într-o situaţie şcolară, unii elevi pun notele proaste pe seama faptului că nu s-au pregătit îndeajuns (atribuire dispoziţională), în timp ce alţii spun că profesorul nu-i poate suferi ori că sarcina a fost prea dificilă (atribuire situaţională).

Oamenii fac atât *heteroatribuiri,* căutând să explice comportamentele celorlalţi, cât şi *autoatribuiri,* în încercarea de a-şi explica propriul comportament. Numeroase cercetări făcute asupra auto- şi heteroatribuirilor au arătat că indivizii analizează şi evaluează în mod diferit cauzele propriului comportament şi ale comportamentelor celorlalţi. Comportamentul celuilalt (heteroatribuirea) este judecat mai mult în termeni de cauzalitate internă. Cu alte cuvinte, tindem să-i vedem pe ceilalţi ca fiind responsabili de ceea ce fac şi de soarta lor. La baza acestei tendinţe de a infera mai degrabă cauzalităţi interne decât externe, atunci când este vorba despre ceilalţi, se află ceea ce L. Ross (1977) a numit *eroarea fundamentală de atribuire.* Atunci când este vorba despre judecarea propriului comportament (autoatribuire), tindem să-l punem mai mult pe seama influenţei situaţiei, deci să facem mai mult atribuiri externe şi mai puţin atribuiri în termeni de dispoziţii.

Invocarea teoriei atribuirii în cadrul unei discuţii asupra motivaţiei se bazează pe ideea că angajarea unui individ într-o activitate vine ca răspuns nu la o stimulare, ci la un tip de explicaţie, în termeni de cauzalitate internă sau externă, pe care a produs-o plecând de la un fapt observabil. Astfel, atribuirile interne, respectiv externe pe care le fac elevii pot constitui o variabilă semnificativă pentru procesul de învăţare. Credinţa că lipsa de efort se află la originea unei note proaste îl va determina pe elev să considere că lucrurile se pot îndrepta apucându-se serios de treabă. în schimb, în situaţia în care „vinovat" este considerat profesorul, ori sarcina, ori conjunctura, elevul va aştepta pasiv să se ivească o ocazie favorabilă pentru a îndrepta lucrurile.

Această problematică a preferinţei pe care o au oamenii pentru a face predominant atribuiri interne sau atribuiri externe a fost analizată de J.B. Rotter (1966) sub denumirea de *locul controlului* („locus of control"). Atunci când locul controlului este intern, indivizii vor considera succesul ori eşecul o consecinţă a eforturilor depuse sau a propriilor capacităţi. Când locul controlului este extern, succesul ori eşecul va fi pus pe seama unor factori precum şansa, dificultatea sarcinii, influenţa celorlalţi.

0 serie de cercetări efectuate în această direcţie au arătat că elevii la care locul controlului este intern reuşesc mai bine în situaţiile de învăţare. Acest lucru este j explicat prin faptul că interpretarea pe care ei o furnizează reuşitei sau eşecului constituie un factor motivaţional extrem de important. Feather (1968) afirmă că nivelul încrederii în sine al subiecţilor la care locul controlului este intern creşte după un succes şi scade după un eşec. Rotter susţine că persoanele cu un loc al controlului intern sunt, în

general, mai puţin stresate şi se consideră capabile de a exercita un control asupra a ceea ce li se întâmplă. Astfel de persoane vor căuta i modalităţi de a face faţă situaţiilor neplăcute, de a ieşi din dificultate, şi nu vor aştepta pasive să vadă ce se întâmplă.
Nu putem spune că un elev este prin natura sa „intern" sau „extern". Acelaşi elev poate furniza explicaţii diferite, făcând atribuiri interne sau externe în funcţie de situaţie sau tipul de activitate. Au fost însă studii (Rabinowitz, 1978; Claes, 1981) care au arătat că subiecţii din clasele sociale favorizate sunt mai interni decât subiecţii din clasele sociale defavorizate. In acelaşi timp, sistemul şcolar poate forma „internali-tatea" prin intermediul unui discurs educaţional care promovează autonomia, asumarea responsabilităţii etc.
în cazul actului educaţional, este interesant de urmărit modelul pe care ni-l propune Bernard Weiner (1979) pentru analiza atribuirilor pe care le fac indivizii j atunci când încearcă să explice succesul sau eşecul. Cauzele pe care le invocă oamenii pentru a explica succesul ori eşecul propriu sau al altora pot fi ordonate pe două dimensiuni: intern-extern, stabil-instabil. Din combinarea acestor dimensiuni obţinem patru categorii de cauze posibile (sistematizate în tabelul de mai jos). Un Jtlev va pune succesul sau eşecul în activitatea şcolară pe seama uneia dintre aceste jtauze posibile. Judecăţile sau evaluările pe care le va face sunt exemplificate mai jos.

Astfel, un elev care va pune nota primită pe seama inteligenţei şi capacităţilor lui face o atribuire internă şi stabilă; dacă o pune pe seama efortului, face o atribuire internă şi instabilă; dacă o pune pe seama dificultăţii sarcinii, face o atribuire externă şi stabilă, iar dacă o pune pe seama şansei pe care a avut-o, face o atribuire externă şi instabilă.

Stabilitatea cauzei (—) Caracterul intern sau extern (4)	Cauză stabilă	Cauză instabilă
Cauză internă	Capacitatea, abilităţile	Efortul
Cauză externă	Dificultatea sarcinii	Şansa

Cercetările lui Weiner au scos în evidenţă faptul că un succes va fi interpretat de elev mai degrabă ca semn al inteligenţei (cauză internă şi stabilă), şi mai puţin ca rezultat al şansei, facilităţii sarcinii sau lucrului intens. Invers, un eşec va fi atribuit mai curând lipsei de şansă (cauză externă şi instabilă), ceea ce lasă posibilitatea unor succese viitoare. In cazul unor insuccese repetate, acest tip de explicaţie nu va mai putea fi folosit, şi atunci elevul va fi tentat să facă o atribuire externă şi stabilă: dificultatea materiei, lipsa de obiectivitate a profesorului.
Tipul de atribuiri pe care le face elevul este legat de stima de sine şi poate influenţa angajarea sa în rezolvarea sarcinilor şcolare. Astfel, un elev înclinat să facă mai ales atribuiri interne şi stabile pentru nereuşitele sale din clasă, spunând mereu „Eu nu sunt capabil să rezolv această sarcină", are o stimă de sine scăzută şi aşteptări slabe cu privire la posibilităţile sale de a reuşi în viitor. Acest lucru îl va demotiva şi îl va determina să-şi reducă eforturile pentru realizarea activităţilor, dezvoltând comportamente ineficiente în faţa dificultăţilor. în schimb, dacă elevul atribuie eşecul pe care l-a avut lipsei de efort, el îşi va păstra speranţa de a reuşi şi va persevera în realizarea sarcinilor şcolare.
Atribuirile pe care le face un individ sunt legate de o dimensiune importantă a personalităţii, pe care Albert Bandura (1993) a numit-o *autoeficienţă* sau sentimentul propriei eficiente. Autoeficienţă se referă la ceea ce credem despre abilităţile proprii, despre capacitatea pe care o avem de a duce la bun sfârşit acţiunile necesare obţinerii unor performanţe. Potrivit lui Bandura, percepţia pe care o are o persoană asupra propriei competenţe provine din patru surse:
• performanţele anterioare (de exemplu, fiecare elev îşi cunoaşte reuşitele şi eşecurile anterioare, care devin puncte de referinţă atunci când îşi evaluează posibilităţile de a rezolva o anumită sarcină);
• observarea executării unei activităţi de către altă persoană (de exemplu, atunci când un elev asistă la executarea aceleiaşi sarcini de către un coleg, face comparaţii şi îşi evaluează propriile competenţe în rezolvarea acelei sarcini);
• persuasiunea (care se referă la intervenţiile profesorilor şi ale colegilor, ce au ca scop să convingă un elev că este capabil să îndeplinească o activitate; aceste I

intervenţii pot avea loc la începutul activităţii sau pe parcursul ei şi iau forma încurajărilor); • reacţiile fiziologice şi emoţionale (ce apar atunci când individul trebuie să desfăşoare o activitate şi sunt interpretate ca semne ale competenţei sau incompetenţei acestuia de a îndeplini acea activitate; de

exemplu, dacă la un examen elevul reacționează nervos, cu tremur, transpirație, se înroşeşte etc, el poate interpreta acest lucru ca semn al incapacității sale de a face față examenului).
Autoeficiența crescută poate îmbunătăți performanța. S-a constatat că elevii care obțin scoruri mari pe scalele ce măsoară această caracteristică au rezultate şcolare mai bune. Dacă ai conştiința propriei eficiente într-un domeniu, vei investi un efort mai mare şi vei fi mai perseverent decât dacă autoaprecierea este redusă şi consideri că nu merită să faci un efort, pentru că oricum nu vei reuşi.
Collins (1982) a efectuat un studiu asupra modului în care autoeficiența influențează performanțele şcolare ale elevilor. El a constatat că performanțele elevilor cu o convingere puternică a propriei eficiente sunt mai mari decât ale celor cu o autoeficiența scăzută, chiar în condițiile aceleiaşi capacități în domeniu. Copiii care se credeau competenți doreau să se asigure că au învățat, reveneau asupra problemelor, corectându-le şi eliminând soluțiile nesatisfăcătoare. Convingerile le influențau efortul depus, iar eforturile afectau calitatea realizărilor *(cf.* Hayes, Orrell, 1993, p. 247).
încrederea în propria eficiență reprezintă un factor important în obținerea de succese şi pare a confirma zicala: „Dacă crezi că vei reuşi, atunci vei reuşi". în eficiența de sine se îmbină elemente de ordin cognitiv şi motivațional. Sentimentul propriei eficiente poate fi crescut dacă profesorii furnizează elevilor un feed-back pozitiv asupra reuşitelor lor şi-i obişnuiesc să facă atribuiri interne ale succeselor. Elevii pot fi învățați să-şi aprecieze succesele ca pe un rezultat al efortului propriu („Am reuşit pentru că am învățat mult") sau al propriilor capacități („Am reuşit pentru că sunt capabil") şi să evite să pună succesele lor pe seama norocului, a întâmplării, destinului ori facilității situației. Simplul fapt de a avea un feed-back asupra unei activități este esențial pentru motivația elevului.
Percepția controlabilității unei situații are o deosebită importanță pentru angajamentul individului într-o activitate. Indiferent de tipul de atribuiri pe care le face un individ (interne, externe, stabile, instabile), este important de ştiut în ce măsură cauzele invocate sunt considerate controlabile, aflate în puterea lui, sau incontro-labile. Unii elevi îşi justifică insuccesele şcolare spunând: „Orice aş face, profesorul mă va considera tot incapabil", în timp ce altul poate spune: „Dacă voi munci mai mult, voi putea schimba impresia pe care o are profesorul despre mine". în primul caz, elevul consideră că percepțiile profesorului sunt incontrolabile, în timp ce, în cel de-al doilea caz, ele sunt considerate controlabile. Elevii care, în mod repetat, consideră că ceea ce li se întâmplă este incontrolabil, că nu au puterea de a influența evenimentele se vor resemna, vor adopta o atitudine pasivă în fața oricărei situații, se vor abandona destinului.

Acest fenomen a fost numit de M.E.P. Seligman (1975) *neajutorare învățată.* Eşecul şcolar repetat poate induce acest fenomen. Studiile făcute de autorul invocat au arătat că fenomenul neajutorării învățate apare atunci când un elev atribuie în mod constant eşecurile sale unor cauze interne, stabile şi incontrolabile. Elevii care îşi spun mereu: „Eu eşuez pentru că nu sunt capabil" au toate şansele să învețe că nu mai are rost să-şi continue eforturile, pentru că oricum vor ajunge la acelaşi rezultat. Neajutorarea învățată este un fenomen negativ, pentru că afectează motivația elevului şi, ca urmare, performanțele şcolare. Şi în viața de toate zilele acest fenomen este negativ, pentru că induce pasivitatea, descurajarea, resemnarea în fața evenimentelor.
Atribuirile pe care le face un individ se pot modifica. Acest lucru se face prin *terapie cognitivă,* ce are ca scop schimbarea modalităților de interpretare a evenimentelor, astfel încât motivația personală să se modifice şi evenimentele să fie abordate mai activ şi mai controlat. Oamenii trebuie învățați că pot fi agenți activi ai propriei lor vieți, că se poate întreprinde ceva şi că nu trebuie suportat şi acceptat totul în mod pasiv.
Teoriile prezentate sunt extrem de utile profesorilor şi chiar părinților. Dacă aceştia cunosc modul în care elevii, respectiv copiii lor, interpretează reuşitele şi eşecurile, ei pot interveni pentru a modifica atribuirile pe care le fac. De exemplu, în cazul în care, în urma unor eşecuri, se instalează fenomenul de „neajutorare învățată", profesorii şi părinții pot discuta cu elevul şi pot încerca să-l determine să judece ceea ce i se întâmplă şi prin prisma dificultății sarcinii ori a unui efort insuficient. Adică, să atribuie eşecul unor cauze externe şi stabile (dificultatea sarcinii) ori unor cauze interne şi instabile (efort insuficient). Cu alte cuvinte, să-i redea elevului încrederea în propriile forțe şi să-i creze sentimentul că poate învinge dificultățile, că poate controla situația. De asemenea, profesorul poate să sublinieze caracterul evolutiv al funcționării cognitive şi posibilitatea pe care o are fiecare elev de a-şi stăpâni competențele şcolare.
Trebuie să mai adăugăm aici şi faptul că profesorii şi părinții sunt şi ei responsabili de atribuirile pe

care le face elevul. Feed-back-ul furnizat elevilor influenţează explicaţiile pe care aceştia le dau cu privire la cauzele succesului sau eşecului. De pildă, profesorii care consideră că la originea succesului sau eşecului se află efortul elevilor, în aprecierile verbale pe care le fac atunci când evaluează elevii ori în notele pe care le pun, vor scoate în evidenţă efortul depus de elev. Aprecieri de genul: „Nu te-ai străduit suficient" ori „Ai muncit mult, şi pentru aceasta primeşti o notă bună" vor influenţa atribuirile pe care le face elevul cu privire la propriile lui performanţe.
Profesorii fac şi ei atribuiri cu privire la succesele şi insuccesele elevilor. I Cercetările în acest domeniu au stabilit faptul că profesorii au tendinţa de a atribui responsabilitatea eşecurilor şcolare mai degrabă elevilor (profesorii spun că ei s-au străduit, dar elevii nu au depus eforturi susţinute) şi de a atribui progresele celor care reuşesc propriului mod de a preda. Această strategie are menirea de a proteja stima de sine a profesorului, dar şi de a-l absolvi de răspundere, făcându-l pe elev responsabil de eşecul său.

3. Motivaţie şi performanţă

într-o accepţiune foarte largă, termenul *performanţă* desemnează rezultatele observabile ale învăţării. Pentru abordările sociocognitive ale învăţării, termenul performanţă trimite la comportamentele care traduc utilizarea de către elevi a cunoştinţelor declarative ori a cunoştinţelor procedurale în diferite situaţii de învăţare.
Performanţa joacă un rol important în dinamica motivaţională. Ea este şi o consecinţă a motivaţiei, deoarece cu cât un elev e mai motivat, cu atât performanţa sa va fi mai bună. Un elev motivat va persevera mai mult, va utiliza strategii de învăţare adecvate, care îi vor influenţa performanţa. Relaţia dintre motivaţie şi performanţă nu trebuie privită unilateral, căci şi performanţa poate influenţa motivaţia. Performanţa, ca rezultat concret al activităţii de învăţare, devine pentru elev o sursă de informaţie care influenţează percepţiile acestuia asupra propriei competenţe.
Efectul performanţei asupra percepţiilor de sine ale elevului poate fi pozitiv sau negativ. Dacă un elev reuşeşte, într-o sarcină de învăţare în care s-a angajat cognitiv şi a perseverat pentru rezolvarea acesteia, el va estima că performanţa a fost meritată. Acest fapt va îmbunătăţi opinia elevului cu privire la propria activitate şi îl va face să valorizeze mai mult acel tip de activitate. în acelaşi timp, un eşec poate avea un efect negativ asupra percepţiilor elevului privind propria competenţă, făcându-l să se îndoiască de posibilităţile sale de reuşită în activităţile pe care i le propune profesorul. Un eşec repetat îl poate conduce pe elev către fenomenul neajutorării învăţate, ale cărui efecte le-am discutat deja. Performanţa nu reprezintă, aşadar, o simplă demonstraţie a ceea ce elevul a învăţat, ci este şi un eveniment prin care el se judecă, se evaluează, se valorizează ca persoană.

3.1. *Nivelul de aspiraţie*

Reglarea relaţiei dintre motivaţie şi performanţă se realizează şi prin intermediul *nivelului de aspiraţie.* Când un elev îndeplineşte o sarcină de învăţare, el poate avea un sentiment de reuşită sau de nereuşită. Acest sentiment rezultă din compararea unei informaţii actuale, rezultatul obţinut în sarcină, cu o informaţie de referinţă numită nivel de aspiraţie. *Nivelul de aspiraţie* este definit drept „aşteptările, scopurile
! ori pretenţiile unei persoane privind realizarea viitoare a unei sarcini date" (E.
j Hoppe) sau „scopurile pe care subiectul îşi propune să le atingă într-o activitate sau sferă de activităţi în care este angajat... profesional, social, intelectual" (F. Robaye). Nivelul de aspiraţie este o modalitate prin care individul îşi fixează valoarea sau ştacheta scopurilor în general sau în raport cu diferite categorii de sarcini. El depinde, aşadar, de previziunea individului asupra posibilităţilor sale de reuşită într-o activitate. Psihologii au introdus o distincţie între nivelul de aspiraţie, care se referă la o realizare mai îndepărtată, la îndeplinirea unor obiective de amploare, şi *nivelul de expectanţă,* care exprimă rezultatul concret la care subiectul se aşteaptă în

urma rezolvării unei anumite sarcini. în mod concret însă, se operează cu conceptul de nivel de aspiraţie, care poate să acopere ambele situaţii.
Nivelul de aspiraţie are atât o componentă motivaţională, cât şi una cogni-tiv-evaluativă, deoarece el se fixează în funcţie de imaginea pe care o are un individ despre propria persoană şi despre performanţele realizate în prealabil la anumite categorii de sarcini. Aşa se face că aceeaşi notă obţinută la o disciplină de învăţământ (nota 7, de exemplu) îl bucură foarte mult pe un elev, în timp ce pe altul

îl întristează. Cei doi elevi apreciază diferit aceeaşi notă pentru că, pe baza rezultatelor obţinute în prealabil la acea disciplină de învăţământ, au niveluri de aspiraţie diferite. Elevul cu un nivel de aspiraţie ridicat va considera nota 7 un eşec, în timp ce elevul cu un nivel de aspiraţie scăzut va considera nota 7 un succes. Aceasta înseamnă că furnizarea de feed-back elevilor, cu privire la rezultatele obţinute pe parcursul învăţării, reprezintă un important factor motivaţional care va influenţa scopul propus pentru etapele următoare ale învăţării.
Cercetările referitoare la variaţiile nivelului de aspiraţie au arătat că succesul face să crească nivelul de aspiraţie, în timp ce insuccesul îl coboară. Efectele se fac resimţite nu numai pentru aceeaşi categorie de sarcini, ci şi de la o sarcină la alta. Există însă şi diferenţe individuale. Persoanele foarte ambiţioase nu renunţă la ţelurile lor chiar dacă au avut un eşec. Aceste reacţii atipice se datorează, pe de o parte, trăsăturilor de personalitate, iar pe de altă parte, mediului familial şi educaţiei. Condiţiile educative din familie şi şcoală pot favoriza dorinţa realizării de sine, ambiţia, efortul sistematic, ceea ce va permite menţinerea aspiraţiilor la acelaşi nivel, în pofida unor eventuale eşecuri.
Nivelul de aspiraţie trebuie să fie în concordanţă cu posibilităţile individului. Cunoaşterea propriilor posibilităţi este foarte importantă. Un nivel de aspiraţie mult prea înalt în raport cu posibilităţile reale este dăunător, deoarece îl va angaja pe elev în activităţi pe care nu le poate îndeplini şi din care se va alege doar cu insuccese şi cu decepţii. Sentimentul înfrângerii este demobilizator. El atrage după sine pierderea încrederii în forţele proprii, frustrarea şi chiar resemnarea. Eşecul este resimţit cu atât mai puternic cu cât aspiraţiile sunt mai înalte. La fel de dăunător poate fi şi un nivel scăzut al aspiraţiilor în raport cu posibilităţile reale, deoarece împiedică progresul individului. Elevul obţine cu uşurinţă ceea ce şi-a propus, fără un efort prea mare şi fără a-şi valorifica la maximum posibilităţile. Cu timpul, se pot forma şi consolida trăsături precum: aversiunea pentru eforturi prelungite, comoditatea, lipsa de ambiţie.
Şcoala, profesorii pot contribui la formarea unei imagini de sine corespunzătoare, la o mai bună autocunoaştere, astfel încât nivelul de aspiraţie al elevului să fie în concordanţă cu posibilităţile sale reale. Se consideră optim acel nivel de aspiraţie ce corespunde posibilităţilor maxime ale elevului. Aspiraţiile la acest nivel îl activează pe elev, mobilizându-l la un efort susţinut, şi îi asigură obţinerea succesului.
— :

3.2. *Optimum motivaţional*

Motivaţia reprezintă o condiţie esenţială pentru reuşita elevului în activitatea şcolară. 0 problemă care se ridică este următoarea: cât de puternică trebuie să fie motivaţia pentru a obţine performanţe superioare în realizarea sarcinilor şcolare? Cercetările au arătat faptul că atât motivarea prea intensă (supramotivarea), cât şi motivarea prea scăzută (submotivarea) într-o activitate pot conduce la rezultate slabe sau chiar la eşec. Supramotivarea determină o mobilizare energetică maximă şi o tensiune emoţională ce pot avea drept consecinţe blocajul psihic, stresul, dezorganizarea conduitei şi, în final, eşecul. Submotivarea conduce la o insuficientă mobilizare energetică, la tratarea cu superficialitate a sarcinilor, iar în cele din urmă rezultatul este nerealizarea scopului propus.
în aceste condiţii, s-a pus problema nivelului optim al motivaţiei care să conducă elevul către obţinerea de performanţe înalte în activitatea de învăţare. Răspunsul la această problemă se regăseşte în *legea optimumului motivaţional,* cunoscută şi sub numele de *legea Yerkes-Dodson,* conform căreia creşterea performanţei este proporţională cu intensificarea motivaţiei numai până la un punct, dincolo de care urmează stagnarea şi chiar regresul. Momentul în care începe declinul depinde de complexitatea şi dificultatea sarcinii. In cazul sarcinilor simple, de rutină, zona critică a motivaţiei apare la un nivel mai ridicat, în timp ce în cazul sarcinilor complexe, zona critică se situează la un nivel mai scăzut (vezi figura 2).
Performantă"

Sarcini simple

Sarcini complexe
Intensitatea motivaţiei
Figura 2 - *Relaţia dintre intensitatea motivaţiei şi performanţă în funcţie de dificultatea sarcinii*
.

Nivelul optim al motivației depinde nu numai de dificultatea sarcinii, ci şi de particularitățile psihice individuale: emotivitate, echilibru, stăpânire de sine. Persoanele care aparțin tipului puternic, echilibrat sunt capabile să suporte tensiuni psihice semnificative, provocate de stări emoționale mai intense sau de sarcini mai dificile. Persoanele care aparțin tipului slab şi celui neechilibrat nu reuşesc o

asemenea performanță. Eficiența activității este maximă la o anumită mărime a intensității motivației, numită *optimum motivațional.* Acesta diferă de la o activitate la alta şi de la o persoană la alta. Profesorul ar putea avea un rol important în atingerea nivelului optim al motivației dacă îl va obişnui pe elev să aprecieze corect dificultatea sarcinii didactice cu care se confruntă şi dacă va lua în considerație particularitățile psihologice individuale atunci când concepe strategiile didactice în articularea demersului metodic al lecției.

4. Motivația în context şcolar

Dacă îi întrebăm pe elevi ce anume îi determină să întreprindă eforturi pentru a învăța, răspunsurile pe care le primim sunt, de obicei, foarte variate. Aflăm, de exemplu, că învață pentru a obține o calificare profesională, pentru a reuşi în viață, pentru a lua note bune, din dorința de a cunoaşte un conținut nou, interesant, din ambiția de a-i depăşi pe alții, pentru a primi laude din partea profesorilor şi a părinților ori pentru a evita anumite stări conflictuale.

Practica educațională indică faptul că, de regulă, activitatea de învățare este plurimotivată, fiind susținută de un ansamblu de motive şi nu doar de unul singur. Totuşi, unele motive predomină, şi atunci putem constata că unii elevi învață, în primul rând, pentru a obține note bune şi a fi astfel în fruntea clasei, în timp ce alții învață pentru că îi interesează o anumită disciplină şi doresc să afle cât mai multe din domeniul respectiv. Elevii buni indică, de obicei, alte motive decât elevii slabi. în timp ce elevii buni vorbesc despre dorința de a şti cât mai multe, despre dorința de afirmare profesională, despre prestigiu, elevii slabi vorbesc despre teama de eşec, despre dorința de a obține note satisfăcătoare pentru a promova clasa sau despre evitarea conflictelor cu părinții.

4.1. *Motivația intrinsecă şi motivația extrinsecă*

în literatura de specialitate se disting, de obicei, două categorii opuse ale motivației învățării: *motivația intrinsecă* şi *motivația extrinsecă.* Motivația intrinsecă îşi are sursa în însăşi activitatea desfăşurată şi se satisface prin îndeplinirea acelei activități. Ea îl determină pe individ să participe la o activitate pentru plăcerea şi satisfacția pe care aceasta i-o procură, fără a fi constrâns de factori exteriori. Unii autori vorbesc, în acest caz, de motivație *izvorâtă 4in caracterul atractiv al scopului urmărit* (Winnefeld). Forma de bază a motivației intrinseci este curiozitatea şi, îndeosebi, curiozitatea epistemică, ce exprimă nevoia de a şti, de a-şi lărgi şi îmbogăți orizontul de cunoaştere. Activitatea de învățare motivată intrinsec este aceea susținută de o nevoie interioară de cunoaştere, de pasiunea pentru un anumit domeniu, de plăcerea de a învăța. Ea se realizează cu un efort de mobilizare relativ redus, antrenează

sentimente de satisfacție, de mulțumire, de împlinire şi conduce la o asimilare trainică şi de durată a cunoştințelor.

Motivația extrinsecă este aceea a cărei sursă se află în exteriorul individului şi a activității desfăşurate. Angajarea în activitate e văzută ca un mijloc de atingere a unor scopuri şi nu ca un scop în sine. Dacă un elev învață pentru a primi anumite recompense (note bune, laude, cadouri din partea părinților), din dorința de a fi primul în clasă ori din teama de eşec sau teama de pedeapsă, atunci spunem că activitatea de învățare este motivată extrinsec. în aceste condiții, învățarea se efectuează sub semnul unei solicitări şi condiționări externe, fără o plăcere interioară, fără să ofere satisfacții nemijlocite şi cu un efort voluntar crescut. Subiectiv, această motivație e însoțită de trăiri emoționale negative (teama de eşec, teama de pedeapsă) sau de trăiri pozitive, dar îngust utilitariste (aşteptarea laudei, a notei bune sau a recompensei materiale). învățarea apare, în acest din urmă caz, atrăgătoare în virtutea consecințelor ei.

în practica educațională constatăm că activitatea de învățare este motivată atât extrinsec, cât şi intrinsec. Un elev poate să învețe la o disciplină pentru că îl interesează şi îl pasionează domeniul respectiv, dar şi pentru că vrea să obțină note bune, să le facă plăcere părinților etc. De asemenea, în

anumite condiţii, o motivaţie extrinsecă poate da naştere uneia intrinseci: un elev care învaţă la început pentru a lua note bune sau pentru a le face plăcere părinţilor, pe măsură ce asimilează cunoştinţe şi dobândeşte capacităţi şi competenţe ce-i procură o anumită satisfacţie, poate ajunge să înveţe din interes şi pasiune. Pe lângă cele două tipuri de motivaţie a fost propus şi conceptul de *amotivaţie* (Deci; Ryan, 1985).

Amotivaţia desemnează absenţa oricărei forme a motivaţiei. Individul caracterizat prin această stare nu stabileşte nici o legătură între rezultate şi acţiunile desfăşurate, iar nivelul impulsului motivaţional este extrem de scăzut. Amotivarea a fost discutată în aceiaşi termeni cu fenomenul neajutorării învăţate. Când indivizii sunt nemotivaţi, ei îşi percep comportamentul ca fiind determinat de forţe ce se află în afara controlului lor.

4.2. *Dinamica motivaţională în concepţia lui E.L Deci*

Ar fi iluzoriu să credem că putem ajunge la activităţi de învăţare motivate exclusiv intrinsec. Cele două modalităţi ale motivaţiei se asociază, de regulă, în diferite proporţii, predominând când una, când cealaltă. Este ceea ce i-a determinat, credem, pe E.L. Deci (1991) şi colaboratorii săi (Ryan, Vallerand, Pelletier) să situeze motivaţia pe un continuum în care la o extremitate se află motivaţia extrinsecă, iar la cealaltă motivaţia intrinsecă. Figura 3 ilustrează nivelurile diferite ale motivaţiei pe care elevul poate să le atingă:

Amotivaţia

Motivaţia extrinsecă

1 Reglare externă - Interiorizare - Identificare - Integrare

Motivaţie intrinsecă

Figura 3 - *Niveluri de motivaţie*

La nivelul cel mai scăzut, care corespunde motivaţiei extrinseci, se află *reglarea externă.* Este nivelul la care activitatea de învăţare e reglată exclusiv prin stimuli externi, recompense şi pedepse. Elevul învaţă dirijat prin contingenţe care îi sunt în întregime exterioare şi cu care nu se identifică. Cel de-al doilea nivel este *interiorizarea,* în acest caz, sursa de control a comportamentului este externă, dar e interiorizată treptat. De exemplu, elevul îşi face temele şi învaţă lecţiile pentru că s-ar simţi vinovat dacă nu ar face acest lucru sau pentru a arăta celorlalţi că e capabil să realizeze o anumită activitate. La nivelul *identificării,* elevul îndeplineşte o activitate pentru că estimează că aceasta va avea consecinţe importante pentru el. De exemplu, un elev decide să înveţe suplimentar la disciplinele care îi sunt necesare pentru admiterea la facultate. Psihologul E.L. Deci precizează că identificarea rămâne totuşi un nivel al motivaţiei extrinseci, pentru că elevul este motivat prin consecinţele unei activităţi, şi nu prin însăşi activitatea de învăţare. Se poate vorbi însă, la acest nivel, de un comportament autodeterminat.

In sfârşit, nivelul *integrării* se apropie cel mai mult de motivaţia intrinsecă. Un elev care se angajează în activităţi de învăţare pentru că ele corespund propriilor scopuri şi aspiraţii se află la acest nivel al motivaţiei. Comportamentul elevului este în întregime autodeterminat. Faptul că unii elevi decid să participe la diferite training-uri de comunicare, de exersare a gândirii critice, de exersare a calităţilor de lider, pentru că acestea îi vor ajuta să comunice clar şi corect ideile lor în relaţiile cu ceilalţi, arată că au atins un nivel al reglării integrate şi că motivaţia lor este independentă de contingenţele externe. Ei cred că ceea ce fac va contribui la desăvârşirea lor personală.

Teoria psihologului Deci şi a colaboratorilor săi îi va ajuta pe practicienii educaţiei să înţeleagă faptul că nu trebuie să sesizeze motivaţia într-un mod dihotomic, adică un elev care nu este motivat intrinsec e în mod obligatoriu motivat extrinsec. Există niveluri intermediare între cei doi poli. Este de dorit ca elevii să atingă cel puţin nivelul identificării, ştiut fiind că ei percep, în general, activităţile şcolare ca activităţi care le sunt impuse şi în care nu se angajează cu plăcere.

4.3. ***Motivaţia realizărilor în mediul şcolar: D. Ausubel, R Robinson***

0 analiză a diferitelor categorii de motive legate direct de randamentul şcolar ne oferă D. Ausubel şi F. Robinson (1981, pp. 417-418). Potrivit acestora, motivaţia realizărilor în mediul şcolar ar avea trei componente: *impulsul cognitiv, trebuinţa afirmării puternice a eului, trebuinţa de afiliere. Impulsul*

cognitiv este centrat pe trebuința de a cunoaşte şi a înțelege, de a stăpâni cunoştințele, de a formula şi rezolva probleme. El este în întregime orientat către sarcina didactică şi e satisfăcut prin îndeplinirea sarcinii respective.
Trebuința afirmării puternice a eului este orientată spre obținerea unui randament şcolar ridicat, deoarece aceste realizări asigură un anumit prestigiu, o anumită poziție în cadrul grupului şcolar. Aprobarea venită din partea profesorilor satisface trebuința afirmării eului în calitatea sa de componentă a motivației activității şcolare. Cercetările consacrate motivației şcolare au arătat faptul că exagerarea motivației axate pe autoafirmare generează anxietate. Ea se manifestă prin teama față de un eventual eşec care ar duce la pierderea poziției şcolare şi a prestigiului dobândite prin muncă. De asemenea, acelaşi exces poate conduce la aspirații şcolare şi profesionale profund nerealiste care, mai târziu, sunt urmate fie de eşecuri şi de prăbuşirea respectului de sine, fie de neglijarea sarcinilor didactice (când aceste aspirații sunt nerealist de scăzute). *Trebuința de afiliere* este orientată spre realizări care să-i asigure individului aprobarea din partea unor persoane (părinți, profesori) sau a unui grup cu care el se identifică, în sensul dependenței față de aceştia.
D. Ausubel şi F. Robinson atrag atenția asupra faptului că toate cele trei componente ale motivației activității şcolare pot intra în joc, în orice moment, în comportamentul concret al elevului. Totuşi, forța acestor componente ale motivației variază şi în funcție de vârstă. Trebuința de afiliere este mai pronunțată în perioada micii şcolarități, când copiii se străduiesc să obțină rezultate bune la învățătură pentru a-şi mulțumi părinții şi educatorii şi pentru a nu pierde aprobarea acestora. în perioada pubertății şi adolescenței, trebuința de afiliere scade în intensitate şi, în acelaşi timp, este reorientată de la părinți spre colegii de aceeaşi vârstă. Trebuința afirmării puternice a eului reprezintă componenta dominantă a motivației activității şcolare în adolescență şi se menține şi pe parcursul activității profesionale. Impulsul cognitiv este, potențial, tipul cel mai important de motivație a activității de învățare. El a fost legat de tendințele înnăscute ale omului spre curiozitate, spre a descoperi cât mai multe lucruri. Menținerea trează a acestui impuls şi dezvoltarea lui pe parcursul şcolarității depind de măiestria profesorului şi constituie un factor important al trăiniciei celor asimilate.

4.4. *Un model sociocognitiv al motivației în context şcolar: Rolland Viau*

Inspirat de abordările sociocognitive ale învățării, Rolland Viau propune un model al motivației în context şcolar. Potrivit lui Viau, „motivația în context şcolar este o stare dinamică ce îşi are originea în percepțiile elevului asupra lui însuşi şi asupra mediului, care îl incită să aleagă o activitate, să se angajeze şi să persevereze în îndeplinirea acesteia pentru atingerea unui scop" (Viau, 1997, p. 7). Definiția evidențiază trei aspecte ale motivației, şi anume: motivația este un fenomen dinamic, care se schimbă constant; motivația presupune interacțiunea dintre percepțiile elevului, comportamentele acestuia şi mediu; motivația presupune atingerea unui scop.
Modelul propus de Viau (1997, p. 32) este ilustrat în figura 4:

Determinanți

Indicatori

/
Percepțiile elevului
[1] asupra valorii unei - activități

Context

t

asupra competenței sale

I

asupra controlabili-tății unei activități
/
Angajament cognitiv
-► Alegere

Performanță
Perseverență

Figura 4 - *Dinamica motivațională (Viau, 1977)*

Motivația își are originea, potrivit acestui model, în relația dintre percepțiile elevului şi contextul de formare. Percepțiile specifice contextului şcolar, care constituie cele mai importante surse ale motivației, sunt: percepția elevului asupra valorii unei activități, percepția elevului asupra competenței sale de a îndeplini acea activitate şi percepția controlului pe care elevul crede că-l exercită asupra unei activități.

Percepția valorii unei activități este judecata pe care un elev o face asupra importanței şi interesului unei activități pentru scopurile pe care le urmăreşte. Unii elevi valorizează o activitate şcolară pentru că ea le permite să aprofundeze materia, să achiziționeze cunoştințe şi abilități (aceste scopuri ar corespunde motivației

intrinseci), în timp ce alții valorizează o activitate pentru că le permite obținerea unor recompense (note bune, premii, laude, ceea ce ar corespunde motivației extrinseci). Viau crede că distincția dintre cele două categorii de scopuri este dificil de realizat şi, de aceea, mai important e să fie determinate perspectivele de viitor ale elevului. Unii elevi au aspirații clare şi scopuri bine fixate în timp. De exemplu, un

; elev îşi propune să obțină note bune la disciplinele care-i permit accesul la o anumită facultate, vizând apoi să aibă o anumită profesie şi chiar un anumit statut social. Angajamentul cognitiv al elevului într-o activitate şcolară se face în funcție de aceste scopuri. Elevii care-şi fixează scopuri pe termen lung sunt mai în măsură să perceapă valoarea unei activități, chiar dacă aceasta nu le oferă satisfacții imediate. Ei vor fi mai puternic motivați. în schimb, elevii care au o perspectivă de viitor limitată,

I scopuri confuze şi mai puțin structurate nu au un punct de referință pentru a judeca valoarea unei activități, mai ales dacă aceasta nu le oferă satisfacții imediate. Astfel f

, de elevi nu vor fi în nici un fel motivați pentru a îndeplini activitățile care li se propun. *Percepția elevului asupra propriei competențe de a îndeplini o activitate* ne trimite la conceptul de autoeficiență, dezvoltat de A. Bandura. La originea acestei percepții se află un proces de autoevaluare, în baza căruia un individ apreciază capacitatea lui de a îndeplini o sarcină. R. Viau face câteva precizări referitoare la acest tip de percepție:

- procesul de autoevaluare se derulează numai în cazul activităților care implică un grad ridicat de incertitudine în privința reuşitei; altfel spus, o persoană nu are nevoie să-şi autoevalueze capacitatea de a reuşi în activități de rutină, pe care le efectuează cu multă uşurință şi în care îşi cunoaşte capacitățile de a le îndeplini;

I • percepția propriei competențe nu trebuie confundată cu nivelul expectanțelor cu privire la rezultatele unei activități; o persoană se poate considera capabilă să reuşească într-o activitate, dar, din diferite motive, să nu se aştepte la reuşită; de exemplu, un elev se crede în stare să rezolve temele date de profesorul de matematică, dar nu se aşteaptă să ducă la bun sfârşit sarcina, pentru că timpul este

prea scurt, exercițiile sunt prea numeroase etc.; Viau crede că există aici o diferență între evaluarea capacității de a reuşi şi evaluarea posibilităților reale de reuşită;

- percepția competenței de a îndeplini o sarcină nu trebuie confundată cu percepția competenței în general; în primul caz, percepția competenței este privită în relație cu o anumită sarcină sau cu o anumită disciplină, în timp ce în cel de-al doilea caz, ea se măsoară în raport cu anumite aspecte ale personalității.

Percepția elevului asupra competenței lui de a îndeplini o activitate influențează tipul de angajament cognitiv. Elevii care au o opinie bună despre competența lor vor alege să se angajeze într-o sarcină şi să persevereze până la atingerea obiectivului fixat. în schimb, elevii care au o opinie defavorabilă despre capacitatea lor de a reuşi într-o activitate vor căuta să evite acea activitate sau o vor abandona rapid.

Percepția controlului pe care elevul crede că îl exercită asupra desfăşurării şi consecințelor unei activități este, de asemenea, o sursă a motivației învățării. Astfel, un elev care estimează că strategiile pe care le utilizează pentru a rezolva o problemă îi vor permite să o rezolve în mod satisfăcător se va simți capabil de a controla derularea acelei activități. în acest caz, el cere o percepție ridicată a controlabilității. Invers, elevul care face un demers despre care nu este convins că îl va ajuta să reuşească în activitate aşa cum şi-ar dori are o percepție scăzută a controlabilității. Factorii ce influențează acest tip de percepție sunt: percepția propriei competențe şi atribuirile cauzale pe care le face elevul (a se vedea modelul lui Weiner).

Elevii care cred că au un control asupra activității de învățare propuse abordează materia mai în profunzime, stabilesc legături între diferitele părți ale materiei şi caută să-i găsească structura logică. Invers, cei care estimează că au un control redus asupra sarcinii de învățare se limitează la încercarea de a memora cunoştințele cât mai bine posibil. Forma extremă a percepției incontrolabilității unei sarcini conduce la ceea ce Seligman a numit neajutorare învățată.

în modelul propus de Viau, indicatorii motivației sunt şi consecințe ale motivației. Aceşti indicatori se referă la opțiunea efectuării unei activități, la perseverența în îndeplinirea acelei activități, la angajamentul cognitiv şi performanța obținută. Un elev motivat va alege să întreprindă o activitate de învățare, va persevera în îndeplinirea ei, va utiliza cele mai adecvate strategii de învățare şi autoreglare (care definesc angajamentul cognitiv al elevului) şi va obține performanțe înalte.

5. Strategii de stimulare a motivației elevilor

Controlul şi dirijarea sistemului motivațional specific activităților de învățare reprezintă una dintre cele mai dificile sarcini ale muncii profesorului. în pofida amplelor teoretizări, stimularea motivației elevului rămâne o artă, care ține de măiestria şi harul didactic al profesorului. Putem însă, în baza modelelor teoretice prezentate, să oferim câteva sugestii care să-l ghideze pe profesor, indiferent de domeniul specialității sale.

Foarte mulți profesori reproşează elevilor faptul că nu fac eforturile necesare pentru a învăța şi că nimic nu-i motivează. Orice profesor care doreşte stimularea motivației elevilor pentru activitatea de învățare trebuie să înceapă prin a-şi analiza şi autoevalua propria motivație, precum şi modul în care îşi desfăşoară activitățile de predare-învățare-evaluare. Nivelul competenței profesorului, ca şi gradul lui de implicare în activitatea didactică, entuziasmul, pasiunea cu care îşi face meseria influențează profund dinamica motivațională a elevilor. Lipsa de motivație a profesorului este o problemă la fel de gravă ca şi incompetența sa. Există profesori care nu manifestă nici un interes pentru profesiunea lor. Deşi contextul social şi economic poate explica acest fenomen, nu e mai puțin grav faptul că lipsa de motivație a profesorului se poate afla la originea lipsei de motivație a elevului. Ştim că sună ca

un slogan, dar este adevărat că un profesor plictisit, blazat nu poate fi o sursă de inspirație şi de motivație pentru elevii lui. Dacă vrei să motivezi pe cineva, trebuie să fii motivat tu însuți.

De asemenea, profesorul trebuie să-şi îndrepte atenția către activitățile de pre-dare-învățare. Multă vreme activitatea esențială a elevilor în clasă a constat în a asculta în mod pasiv expunerea magistrală a profesorului. O activitate didactică cu adevărat motivantă trebuie însă să-i implice pe elevi în mod activ şi să le capteze interesul. Cadrul didactic trebuie să fie capabil să stârnească curiozitatea elevilor prin elemente de noutate, prin crearea unor conflicte cognitive, prin utilizarea studiului de caz ori prin antrenarea elevilor în realizarea unor proiecte de echipă.

D. Ausubel susține că profesorii ar putea face mai mult în direcția captării interesului elevilor chiar atunci când impulsul cognitiv este minim. El propune în acest sens crearea unor conflicte cognitive, spunând că „multe obiecte de învățământ conțin paradoxuri sau opinii opuse ale savanților, sau contradicții vizibile față de bunul-simț comun, şi dacă acestea sunt reliefate în fața elevului neinteresat la început, faptul poate avea un puternic efect motivațional, propulsând procesul învățării până când devin operaționale alte impulsuri relevante" (Ausubel, Robinson, 1981, pp. 448-449). Am putea apela, spune Ausubel, şi la impulsul de autoafirmare al elevului, arătându-i că învățarea unei discipline îi deschide perspective profesionale într-o serie de domenii prestigioase. Nu în ultimul rând, trebuie să cunoaştem domeniile de interes ale elevului şi, în activitatea de predare, să alegem exemple şi să stabilim legături cu aceste domenii de interes.

Rolland Viau oferă, la rândul său, o serie de sugestii pentru ca activitățile de predare să fie motivante şi să-i intereseze pe elevi, dar el procedează într-un mod mai analitic, considerând că profesorul trebuie să gândească strategiile de predare în funcție de cunoştințele pe care trebuie să le transmită elevilor, cunoştințe declarative şi cunoştințe procedurale. Pentru predarea cunoştințelor declarative, privite în general de elevi ca un ansamblu de informații teoretice şi abstracte ce trebuie învățate pe de rost, Viau formulează următoarele cerințe (Viau, 1997, pp. 128-133):

- începeți predarea printr-o anecdotă, o istorioară insolită legată de teoria ce urmează a fi predată sau printr-o problemă de soluționat;
- chestionați elevii asupra cunoştințelor lor anterioare în legătură cu fenomenul ori teoria ce urmează a fi explicate;
- prezentați planul cursului sub formă de întrebări (acest mod de a prezenta materia îi obligă pe elevi să-şi focalizeze atenția asupra aspectelor importante şi să caute să afle răspunsurile la întrebările puse);
- organizați cunoştințele sub formă de scheme, care permit evidențierea legăturilor dintre concepte;
- dați exemple care să îi intereseze pe elevi;
- utilizați analogiile (astfel îi determinăm pe elevi să stabilească legături între un domeniu pe care îl cunosc bine şi altul nou).

în ceea ce priveşte cunoştințele procedurale, Viau recomandă ca profesorii să-i obişnuiască pe elevi să conştientizeze paşii ce trebuie parcurşi în rezolvarea unei probleme, indiferent de domeniu. Profesorul poate servi, el însuşi, ca model recurgând la *protocolul gândirii cu voce tare,* pentru ca elevii să observe modalitățile în care se identifică tipul de problemă, se emit ipoteze cu privire la strategiile de rezolvare, se alege o anumită strategie etc. Scopul acestui demers este ca elevii să ştie cât mai bine să se orienteze într-o sarcină de învățare: cum trebuie să înceapă, cum pot să-şi dea seama dacă sunt pe calea cea bună, într-un cuvânt să utilizeze strategii meta-cognitive (planificare, monitorizare, autoevaluare). în felul acesta, elevii îşi vor evalua mai bine posibilitățile de a reuşi într-o sarcină şi nu vor mai exista situații în care elevul abandonează o sarcină pentru simplul motiv că nu ştie ce trebuie să facă.

Modul în care profesorul realizează evaluarea poate avea, de asemenea, efecte asupra motivației elevilor. Pentru mulți profesori evaluarea înseamnă doar a da note elevilor, a-i clasifica şi a constata dacă au reuşit sau nu. Această concepție poate avea efecte negative asupra motivației unor elevi, pentru că este generatoare de anxietate. Dacă dorim ca evaluarea să fie cu adevărat motivantă pentru elevi, în sensul de a-i I determina să se implice mai mult în activitățile de învățare şi să persevereze, este necesar ca actul evaluativ să se centreze mai mult pe progresul elevilor, pe recunoaşterea efortului pe care l-a depus fiecare pentru îmbunătățirea propriilor performanțe, şi nu doar să constate nivelul cunoştințelor.

Aprecierea evoluției elevilor trebuie să se facă în termeni pozitivi (laudă, încurajare, S evidențiere), deoarece dezaprobarea este mai puțin eficientă în stimularea motivației învățării. Să ne reamintim aici şi faptul că recompensele şi pedepsele nu au acelaşi efect asupra motivației învățării. Pe lângă recomandările făcute într-un capitol anterior, ținem să subliniem că atât recompensele, cât şi pedepsele trebuie folosite cu discernământ, mai ales atunci când se urmăreşte creşterea motivației învățării. în urma unor cercetări efectuate cu scopul de a vedea efectul recompenselor asupra motivației elevilor, Pelletier şi Vallerand au ajuns la concluzia că o serie de recompense, precum banii sau premiile, provoacă la unii elevi o scădere a interesului față de o activitate pe care, la început, au considerat-o interesantă (a se vedea şi fenomenul disonanței cognitive).

Alte cercetări au arătat că elevii care au o opinie bună despre competența lor în rezolvarea unor sarcini

de învățare au fost decepționați atunci când au fost recompensați pentru activități pe care ei le considerau facile. Recompensele pot avea un efect pozitiv pe termen scurt, dar pe termen lung ele dăunează motivației. Mult mai eficiente pentru intensificarea motivației elevului se dovedesc a fi observațiile personale şi comentariile făcute de profesori pe caietele de teme ale elevilor, evaluările care subliniază achizițiile elevului, încurajările în momentele dificile. Este important să-i incităm pe elevi să se autoevalueze. Aceasta nu înseamnă doar faptul de a-şi fixa singuri o notă, ci mai ales să-i obişnuim să-şi evalueze eficiența strategiilor utilizate. Elevii trebuie ajutați să cunoască instrumentele de evaluare utilizate de profesor

şi să le folosească efectiv ei înşişi, depăşind stadiul unor simple exerciții de autocontrol şi autoverificare.

în afara acestor strategii de ordin general ce vizează modificarea practicilor pedagogice, profesorul poate să-şi pună problema cum să acționeze în mod direct asupra motivației unui elev. Pentru aceasta este nevoie să realizeze un profil motivațional al elevului, printr-o evaluare a intereselor acestuia, a atracțiilor şi respingerilor pentru o disciplină sau alta, a perspectivelor de viitor pe care şi le-a conturat, a valorii pe care o acordă activității de învățare. Profilul motivațional al elevului trebuie să includă şi percepțiile cu privire la competența şi gradul de control pe care acesta estimează că le are în îndeplinirea diferitelor sarcini de învățare.

Datele necesare realizării acestui profil motivațional se obțin prin observarea elevului în diferite contexte de învățare, printr-o discuție cu elevul sau prin aplicarea unui chestionar. R. Ames şi C. Ames (1991) au stabilit chiar o listă de comportamente ce ar putea servi drept indicatori ai existenței unor probleme de motivație. Desigur, aceste comportamente sunt doar un semnal pentru profesor, care va trebui să urmărească mai atent elevul, să discute cu el şi să stabilească cu exactitate ce se află în spatele comportamentelor sesizate. Comportamentele ce indică problemele de mod-vație sunt:

- elevul amână cât mai mult momentul începerii lucrului;
- are dificultăți în a se decide;
- îşi fixează scopuri greu de atins;
- alege calea cea mai facilă şi mai rapidă pentru a îndeplini o activitate;
- crede că şansele sale de succes sunt reduse;
- refuză să încerce să execute o nouă activitate;
- îşi face munca rapid şi fără a fi atent;
- abandonează repede o activitate şi nu încearcă să o facă şi a doua oară;
- explică eşecurile sale prin propria incapacitate de a face lucrurile cerute;
- pretinde că a încercat să lucreze, dar nu a ieşit nimic.

Analiza datelor pe care profesorul le va obține îi va permite să stabilească profilul! motivațional al elevului şi, în funcție de ceea ce constată, să acționeze diferențiat. De exemplu, putem constata că unii elevi nu valorizează învățarea la o anumită disciplină pentru că nu o consideră utilă sau importantă pentru ceea ce şi-au propus să facă în viitor. în acest caz, profesorul poate să-i sensibilizeze pe elevi, stabilind legături între materia predată şi domeniile de interes ale acestora ori inițiind o discuție cu toată clasa despre utilitatea practică a materiei predate. Mai gravă este situația în care un elev nu valorizează activitatea de învățare în general. Acesta poate fi efectul mediului familial sau chiar al unei societăți în care nu întotdeauna nivelul înalt al pregătirii şi competența se asociază cu reuşita profesională.

Evaluând motivele învățării, profesorul poate constata că unii elevi se află încă în stadiul satisfacerii trebuințelor de deficiență. Conform teoriei lui Maslow, aceşti j elevi sunt preocupați mai mult de menținerea siguranței personale, de evitarea

eşecului, şi mai puțin de dezvoltarea abilităților şi obținerea de succese. J.W. Atkinson susține că în raportul dinamic dintre nevoia de succes şi trebuința de a evita eşecul, trebuințe polare prin care se caracterizează într-o anumită măsură orice persoană, rezultă uneori o tendință de a evita insuccesul, în defavoarea nevoii de succes. S-a constatat că elevul care prezintă o teamă accentuată de eşec se angajează (atunci când poate să aleagă) în sarcini foarte uşoare, unde probabilitatea succesului este ridicată, sau în sarcini foarte grele, în care nereuşita e evidentă prin dificultatea sarcinii. Elevul evită

acele sarcini la care probabilitatea reuşitei/nereuşitei este medie. în cazul acestor elevi, profesorul trebuie să acţioneze, pe de o parte, pentru satisfacerea trebuinţelor de deficienţă (în special prin asigurarea în clasă a unui climat relaxat, sigur, nonevaluativ), cât şi pentru dezvoltarea motivaţiei de realizare a elevilor, prin implicarea lor în activităţi captivante, în care li se asigură şanse reale de succes.

Dacă problemele de motivaţie ale elevului se regăsesc în percepţiile acestuia cu privire la competenţa sa în a îndeplini o activitate şi în gradul de control pe care crede că îl exercită asupra acelei activităţi, Rolland Viau recomandă următoarele strategii de intervenţie (1997, pp. 175-179):

- profesorul trebuie să-i înveţe pe elevi să gândească pozitiv atunci când se află în faţa unei activităţi dificile („este greu, dar sunt capabil să reuşesc");
- profesorul trebuie să-i obişnuiască pe elevi să-şi stabilească în mod realist standardele de reuşită, să se raporteze la reuşitele lor anterioare şi să nu se compare în permanenţă cu ceilalţi colegi;
- atunci când e posibil, profesorul trebuie să-i lase pe elevi să-şi definească ei înşişi obiectivele învăţării; aceste obiective este bine să fie precise, pe termen scurt şi să ţină seama de capacităţile elevilor;
- în anumite situaţii, atunci când execută o sarcină, profesorul poate să-i ceară elevului să verbalizeze operaţiile pe care le execută; în felul acesta, va putea lua cunoştinţă de procedurile care sunt bine executate, dar şi de cele care mai necesită exerciţii;
- profesorul trebuie să-l obişnuiască pe elev să nu se judece prea sever şi să nu se culpabilizeze atunci când greşeşte.

în esenţă, îmbunătăţirea opiniei elevului cu privire la propria sa competenţă se obţine atunci când el reuşeşte în mod repetat într-o activitate pe care nu se considera capabil să o îndeplinească. O reuşită neaşteptată redă unui elev încrederea în sine şi creşte astfel motivaţia sa de a se angaja într-o activitate şi de a persevera cu scopul de a-şi ameliora performanţele. Pentru aceasta, profesorul trebuie să conceapă activităţi de învăţare care să nu fie nici prea facile (pentru că nu mai reprezintă o provocare pentru elevi), dar nici prea dificile (pentru că elevii se descurajează rapid şi abandonează). Pe tot parcursul activităţii, profesorul îi va furniza elevului un feed-back permanent atât în privinţa efortului depus, cât şi a aptitudinilor şi capacităţilor lui. Planificarea unor activităţi care să nu fie nici prea facile, nici prea dificile pentru elevi face ca aceştia să se simtă responsabili de reuşitele sau eşecurile lor, modificând

astfel atribuirile cauzale pe care le fac. Elevii slabi şi nemotivaţi se estimează, în general, a fi puţin responsabili de eşecurile sau succesele lor, atribuind eşecurile lipsei de aptitudini, iar succesele, şansei. Profesorul trebuie să-i convingă pe aceştia că prin eforturi susţinute pot să reuşească. El poate aduce drept argument şi faptul că o mare parte din reuşita elevilor buni se datorează efortului.

O atenţie deosebită trebuie acordată elevilor slabi şi nemotivaţi. în practica educaţională s-a constatat că profesorii comunică puţin cu elevii slabi şi nemotivaţi, se mulţumesc cu răspunsuri incomplete ale acestora la lecţie, sunt tentaţi să-i critice frecvent şi manifestă dispreţ faţă de ei atunci când eşuează. în faţa unor astfel de comportamente, elevii percepuţi ca slabi şi nemotivaţi nu fac nici un efort pentru a învăţa, deoarece ei ştiu că profesorii îi solicită foarte rar şi că lor li se adresează doar pentru a le face observaţii. Se intră atunci într-un cerc vicios: nefiind încurajaţi să lucreze, elevii nu sunt motivaţi şi, nelucrând, rămân în urmă la învăţătură, confirmând astfel opinia profesorului cum că nu se pot obţine rezultate bune cu aceşti elevi.

Profesorul trebuie să se străduiască să acorde atenţie în mod egal tuturor elevilor, indiferent care sunt capacităţile lor. Faţă de elevii consideraţi slabi şi nemotivaţi, profesorul ar trebui să adopte următoarele comportamente:

- să-şi exprime încrederea în capacitatea lor de a reuşi;
- să le acorde aceeaşi atenţie ca şi elevilor buni;
- să evite crearea de situaţii competitive în care ei nu pot decât să piardă;
- să nu le facă observaţii în faţa colegilor;
- să evite a-şi exprima dispreţul atunci când ei eşuează;

- să manifeste interes pentru reuşitele lor.

Toate aceste sugestii arată, o dată în plus, că problemele de motivaţie ale elevilor sunt extrem de diverse, iar intervenţia profesorului nu se poate baza pe reţete, ci trebuie adaptată la fiecare situaţie în parte.

Referinţe bibliografice

Ames, R., Ames, C, „Motivation and Effective Teaching", în L. Idol, B. Fly Jones (subdir.), *Educaţional Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform,* Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum,1991. Ausubel, D., Robinson, F., *învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981. Bandura, A., „Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning", *Educaţional Psychologist,* 28-2, 1993. Bandura, A., *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory,* Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New Jersey, 1986. Deci, E.L., Ryan, J., *Intrinsec Motivation and Self-Determination on Human Behavior,* Plenum, New York, 1985. Deci, E.L., *Intrinsec Motivation,* Plenum, New York, 1975.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M., „Motivation and Education: the Self-Determination Perspective", *Educaţional Psychologist,* 26, 1991. Festinger, L., *A Theory of Cognitive Dissonance,* Stanford University Press, Stanford, 1957. Festinger, L., Carlsmith, J.M., „Cognitive Consequences of Forced Compliance", în *Journal ofAbnormal and Social Psychology,* 58, pp. 203-210, 1959. Golu, M., *Fundamentele psihologiei.* Editura Fundaţiei „România de Mâine", Bucureşti, 2000. Hayes, N., Orrell, S., *Introducere în psihologie,* Editura AII, Bucureşti, 1993. Heider, E, *The Psychology of Interpersonal Relations,* Viley, New York, 1958. Maslow, A., *Motivation and Personality,* Harper Row, New York, 1970. McClelland, D.C., *Personality,* Dryden Press, New York, 1951. Moscovici, S., *Psihologia socială a relaţiilor cu celălalt,* Editura Polirom, Iaşi, 1998. Ross, L., „The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process", în Berkowitz, L. (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology,* voi. 10, New York, Academic Press, 1977. Roşea, Al., *Motivele acţiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică,* Editura Institutului de Psihologie a Universităţii din Cluj, Sibiu, 1943. Rotter, J.B., „Generalized Expectancies for Internai versus Externai Control of Reinforcement", *Psychological Monographs,* 80 (1), 1966. Seligman, M.E.P, *Helplessness,* Freeman, San Francisco, 1975. Sillamy, N., *Dicţionar de psihologie,* Larousse, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996. Viau, R., *La motivation en contexte scolaire,* De Boeck Larcier S.A., Paris, Bruxelles, 1997. Weiner, B., „A Theory of Motivation for some Classroom Experiences", în *Journal of Educaţional Psychology,* 71, 1979, pp. 3-25.

Capitolul 3 Creativitatea elevilor

1. Creativitatea: definiţii, niveluri

Termenul *creativitate* îşi are originea în cuvântul latin *creare,* care înseamnă a zămisli, a făuri, a naşte. El a fost introdus în vocabularul psihologic de psihologul american Gordon Allport (1937) şi înlocuieşte vechii termeni *spirit inovator, inventivitate, talent.* Prima încercare de studiere pe baze ştiinţifice a creativităţii o datorăm lucrării savantului englez Francis Galton, *Hereditary Genius* (1869). Cercetând arborele genealogic al unui număr considerabil de familii celebre, din care timp de mai multe generaţii au provenit mari personalităţi creatoare, Galton trage concluzia că ereditatea este factorul determinant al forţei creatoare şi că oamenii geniali sunt înzestraţi cu aptitudini intelectuale excepţionale.

în literatura de specialitate se consideră ca dată de început: a studiilor sistematice asupra creativităţii

anul 1950, când, la Congresul Asociației Psihologilor Americani, J.P. Guilford semnala sărăcia studiilor asupra creativității şi schița câteva direcții de cercetare a acestei dimensiuni a personalității umane. După acest impuls, problematica diversă a creativității a intrat în programul de cercetare al majorității universităților din S.U.A. şi din diferite țări ale Europei. în anii '60-'70 asistăm la o explozie a numărului lucrărilor consacrate problemei creativității, astfel încât, în 1970, psihologul cehoslovac J. Hlavsa inventaria nu mai puțin de 2.419 titluri referitoare la creativitate. Conform *Enciclopediei creativității* (Runco, 1999, p. XV), în intervalul 1960-1998 au apărut peste 10.000 de lucrări despre creativitate. Studii extinse asupra creativității au fost efectuate de psihologii G. Wallas, J.P. Guilford, C.W. Taylor, E.P. Torrance.

în România, studiile de început asupra creativității se leagă de numele unor filosofi şi psihologi iluştri precum: Constantin Rădulescu-Motru, Ştefan Odobleja, Mihai Ralea, Tudor Vianu, Florian Ştefănescu-Goangă, Vasile Pavelcu. După 1970 demarează o serie de cercetări experimentale având drept obiective finale evaluarea şi stimularea creativității în diferite domenii (ştiință, artă, educație). Se cuvine să menționăm aici contribuțiile deosebite ale psihologilor Alexandru Roşea, Paul Popescu-Neveanu, Marian Bejat, Ursula Şchiopu, Mihaela Roco, Grigore Nicola, Ana Stoica ş.a.

în pofida numărului mare de cercetări consacrate creativității, nu putem vorbi încă de un consens în definirea acesteia. Fenomenul este explicabil dacă avem în vedere faptul că fiecare autor pune accentul pe o anumită dimensiune a creativității. Iată câteva definiții care ilustrează acest lucru:

„Creativitatea este capacitatea de a modela experiența în forme noi şi diferite, capacitatea de a percepe mediul în mod plastic şi de a comunica altora experiența unică rezultată" (LA. Taylor, 1959);

„Creativitatea este procesul modelării unor idei sau ipoteze, al testării acestor idei şi al comunicării rezultatelor" (E.P. Torrance, 1962);

„Creativitatea este un proces de asociere şi de combinare, în ansambluri noi, a unor elemente preexistente" (H. Jaoui, 1975);

„Creativitatea reprezintă interacțiunea optimă, generatoare de nou, dintre atitudini şi aptitudini" (P. Popescu-Neveanu, 1978);

„Creativitatea este un complex de însuşiri şi aptitudini psihice care, în condiții favorabile, generează produse noi şi de valoare pentru societate" (Al. Roşea, 1981);

„Creativitatea este capacitatea de a imagina răspunsuri la probleme, de a elabora soluții inedite şi originale" (E. Limbos, 1988).

Examinarea definițiilor creativității conduce la concluzia că noutatea, originalitatea, ingeniozitatea şi valoarea teoretică sau practică reprezintă trăsături esențiale ale activității creatoare. Lipsa de consens în abordarea creativității se poate datora şi faptului că, multă vreme, ea a fost considerată apanajul oamenilor de geniu, al unei minorități, şi, ca atare, cercetarea a fost orientată exclusiv spre studierea vieții şi activității persoanelor înalt creative (F. Galton - 1869, J.M. Cattell - 1903, C. Cox-1926). O cercetare întreprinsă în Marea Britanie, în anii '90, de către M. Fryera arătat că 70% dintre profesorii intervievați (peste 1.000 de profesori) consideră creativitatea drept un *har* ce nu-i este dat fiecăruia. Este un contrast puternic cu punctul de vedere al americanilor. în S.U.A., după al doilea război mondial şi până în prezent, creativitatea este percepută drept ceva ce poate fi dezvoltat în cazul majorității indivizilor. J.P. Guilford a susținut că fenomenul creativității reprezintă o trăsătură general umană şi că toți oamenii pot fi distribuiți, la niveluri diferite, pe o scală continuă a creativității. Alexandru Roşea (1981, p. 17) preciza că, în sens larg, creativitatea se referă şi la găsirea de soluții, idei, probleme, metode care nu sunt noi pentru societate, dar la care s-a ajuns pe o cale independentă. De exemplu, rezolvarea de către un elev a unei probleme, la o anumită materie de învățământ, se consideră că este creatoare dacă se realizează într-un mod diferit decât cel prezentat în manual sau de către profesor la clasă, chiar dacă modul de rezolvare nu e nou pentru ştiință.

în aceste condiții, putem considera că există o creativitate cotidiană, obişnuită, manifestată ori de câte ori oamenii rezolvă o situație problematică, şi o creativitate de nivel înalt, accesibilă unei minorități. I.A. Taylor face diferențieri mai fine şi distinge cinci niveluri ale creativității:

a) *creativitatea expresivă,* forma fundamentală a creativității, care nu este condiționată de nici o aptitudine şi e cel mai uşor de surprins în desenele copiilor;

caracteristicile principale ale acestui nivel al creativității sunt spontaneitatea şi libertatea de exprimare;

b) *creativitatea productivă,* nivelul specific tehnicienilor, pentru că presupune însuşirea unor deprinderi care permit îmbunătățirea modalităților de exprimare a creației; I c) *creativitatea inventivă,* cea care se valorifică prin invenții şi descoperiri şi care pune în evidență capacitatea de a sesiza relații noi şi neobişnuite, căi noi de interpretare a unor realități cunoscute;
d) *creativitatea inovativă,* care presupune înțelegerea profundă a principiilor fundamentale ale unui domeniu (artă, ştiință) şi apoi modificarea decisivă a abordării unui anumit fenomen; vorbim în acest caz de inovații, care reprezintă aporturi semnificative şi fundamentale într-un domeniu;
e) *creativitatea emergentă,* nivelul suprem al creativității, la care ajung foarte puțini indivizi şi presupune descoperirea unui principiu, a unei idei care să revoluționeze un întreg domeniu al cunoaşterii; este cazul, de exemplu, al principiului evoluționist al lui Darwin sau al teoriei relativității a lui Einstein; acest nivel este cel mai greu de înțeles şi de explicat, iar cei ce îl ating sunt catalogați drept genii.
:

2. Dimensiunile creativității

Creativitatea este un fenomen extrem de complex, cu numeroase fațete sau dimensiuni. Paul Popescu-Neveanu (1978, p.152) surprinde foarte bine acest lucru atunci când spune: „Creativitatea are mai multe accepțiuni: de desfăşurare procesuală specifică, de formațiune complexă de personalitate, de interacțiune psihosocială, toate intervenind sincronic şi fiind generatoare de nou". încă din 1963, R.L. Mooney a publicat un model conceptual ce integrează patru perspective de identificare şi analiză a creativității şi care au devenit ulterior cadru de referință al mai multor cercetări:

- procesul creației;
- persoana (personalitatea) creativă;
- produsul creației (performanța creativă);
- mediul din care emerge creația.

2.1. *Procesul creației*

0 serie de psihologi au încercat să surprindă actul creator în procesualitatea lui, să-l conştientizeze şi să-l prindă în anumite modele operaționale şi funcționale. S-a ajuns astfel la conturarea unor etape sau faze ale procesului de creație (G. Wallas, 1926; J.P. Guilford, 1966; I.A. Ponomariov, 1987), precum şi la elaborarea unor modele ale factorilor intelectuali implicați în procesul de creație (J.P. Guilford; R.J. Sternberg). Cea mai cunoscută analiză a fazelor procesului de creație aparține psihologului Graham Wallas. El sugerează existența a patru faze: a) prepararea; b) incubația; c) iluminarea; d) verificarea.

a) *Prepararea* este faza inițială şi obligatorie a oricărui act de creație. în cercetarea ştiințifică, dar şi în alte activități creatoare sunt identificate mai multe subetape: sesizarea problemei şi formularea ei în termeni foarte clari, analiza datelor problemei, enunțarea şi testarea diferitelor ipoteze rezolutive. Această fază presupune o pregătire intensă şi de lungă durată în legătură cu problema pe care creatorul îşi propune să o rezolve. Este necesară o informare minuțioasă asupra istoricului problemei, asupra tentativelor altora de a o soluționa, şi abia apoi se emit ipoteze rezolutive. Ralph Linton consideră că întreaga istorie culturală a unei persoane reprezintă un fel de preparare. în cazul în care problema nu poate fi rezolvată, creatorul o lasă deoparte şi se relaxează sau trece temporar la alte preocupări. Are loc un fel de „distanțare de problemă", care marchează trecerea la faza de incubație.
b) *Incubația* se petrece în inconştient (sau în preconştient, după unele explicații psihanalitice) şi poate fi de mai lungă sau de mai scurtă durată (minute, ore, zile, luni sau chiar ani). Ea pare o perioadă pasivă, de abandonare a efortului. Se presupune că în această fază au loc o serie de prelucrări paralele, se stabilesc conexiuni care nu au fost efectuate anterior. Unii autori susțin că inconştientul şterge ipotezele rezolutive, încercate în faza de preparare, care nu au dat rezultatele scontate, favorizând ipotezele neglijate în această fază. Inconştientul nu creează nimic prin sine însuşi. De aceea, şansele de a obține soluții creative la o problemă depind de cât de susținută şi eficace a fost faza de preparare, de bogăția datelor acumulate.
c) *Iluminarea (inspirația, intuiția,* insightj este momentul în care soluția problemei apare brusc în câmpul conştiinței. Materialul'acumulat duce dintr-o dată la o înțelegere clară, sintetică a problemei. Iată cum descrie W.E. Moore (1985) momentele de incubație şi iluminare: „Când ne este greu să ajungem la o soluție şi simțim că gândirea nu produce nimic nou, este indicată o perioadă de incubație, un timp în care conştiința se îndepărtează de problemă. Experiența persoanelor creative arată că, frecvent, atunci când atenția se orientează către altceva şi nu către problema a cărei soluție ne scapă, şi astfel ne frustrează, apar idei noi. Aparent, când gândim conştiincios, urmăm aceleaşi căi bătătorite.

Când permitem subconştientului «să iasă în faţă», ceea ce restrânge aria conştientului, suntem capabili să vedem noi conexiuni, pe care cercetarea conştientă le eludează".
Uneori se foloseşte termenul de inspiraţie în loc de iluminare. Diferenţa dintre iluminare şi inspiraţie este, potrivit lui A. Osborn (1988, p. 294), următoarea: i Iluminarea provine din surse obscure ale conştiinţei, în timp ce inspiraţia este I rezultatul unei îndelungate perseverenţe, urmată în final de un stimul accidental a cărui natură nu poate fi clar determinată. Iluminarea se poate produce în situaţii dintre cele mai inedite, ce nupar a avea vreo legătură cu problema respectivă. Henri Poincare, ilustru matematician şi filosof al ştiinţei, descrie modul în care, într-o seară, în momentul când se pregătea să urce în trăsura ce urma să-l ducă la operă, i-a venit în minte soluţia unei probleme la care lucrase foarte multă vreme. întors acasă, a transcris totul pe hârtie şi şi-a dat seama că rezolvarea este foarte bună. în

legătură cu modul concret în care se produce iluminarea, R.K. Merton vorbeşte de *serendipitate*, adică şansa de a găsi soluţia la o problemă într-un moment în care ea nu polarizează în mod explicit atenţia creatorului. Pasteur avertiza însă asupra faptului că întâmplarea ajută numai o minte pregătită. în spatele acelui moment de inspiraţie se află de fapt luni şi chiar ani de cercetare perseverentă, de îndoieli, de căutări febrile şi reflecţii asupra problemei respective. Nu întâmplător Poincare spunea: „Pentru a găsi fără să cercetezi, trebuie mai întâi să cercetezi fără să găseşti".
d) *Verificarea* este faza finală a procesului de creaţie, în care soluţia găsită este testată, examinată, pentru eliminarea unor posibile erori sau lacune.
în stabilirea acestor faze ale procesului de creaţie, G. Wallas s-a bazat îndeosebi pe relatări autobiografice, pe mărturii ale unor persoane creative, date care nu se pretează la o validare experimentală. Din acest motiv, descrierea pe care el a făcut-o procesului de creaţie a fost deseori contestată. Nu întotdeauna fazele se succed în ordinea propusă, unele faze pot fi eludate sau comprimate şi nu pot constitui o schemă universală, identificabilă în orice proces de creaţie. Cu toate aceste contestări, modelul lui Wallas rămâne încă în circulaţie, deoarece alte cercetări privind procesul de creaţie au pus în evidenţă aproximativ aceleaşi faze. Traiectoria procesului de creaţie are însă un caracter individual, raportul dintre fazele menţionate şi duratele lor variind semnificativ de la un subiect la altul.
Pentru a surprinde mai adecvat esenţa procesului de creaţie, o serie de cercetări au fost orientate către identificarea factorilor cognitivi implicaţi în acest proces. în mod tradiţional, creativitatea a fost asociată cu imaginaţia. Iniţial Th. Ribot *(Essai sur l'imagination creatrice,* 1900), apoi A. Osborn *(L'imagination constructive,* 1959) se pronunţă pentru *imaginaţia creatoare* sau *constructivă* ca proces predilect
î al creativităţii. Pentru Th. Ribot, imaginaţia creatoare este sinonimă cu invenţia, cu o lungă serie de încercări, de ipoteze, în care spiritul cheltuieşte o mare cantitate de
• efort şi de geniu. Unii autori au mers mai departe, considerând creativitatea drept numele mai nou al imaginaţiei, nume care aproape l-a eliminat pe cel vechi. F. Barron (1989) delimitează însă noţiunile de imaginaţie şi creativitate: „Imaginaţia este o funcţie universală a creierului uman; creativitatea este mai mult un rezultat al evoluţiei sociale, care presupune un tip de comportament şi are o valoare utilitară", în alte situaţii, procesul creaţiei a fost considerat analog celui de rezolvare de probleme. J.P. Guilford (1967) spune că orice rezolvare de probleme este un proces creativ şi că individul creativ este motivat de tendinţa intelectuală de a căuta probleme nerezolvate pe care le va rezolva. E.P. Torrance oferă o definiţie în care poate fi observat paralelismul dintre procesul creativ şi cel de rezolvare de probleme:
I „Creativitatea este un proces care conduce la elaborarea de soluţii noi, neîncercate; pentru aceasta, se asociază informaţiile existente în memorie cu cele noi, se caută soluţii, se fac presupuneri alternative pentru rezolvarea problemelor, se testează şi se retestează alternativele, se perfecţionează şi, în final, se comunică rezultatele"
I (Torrance, 1978, *apud* M. Dincă, 2002, p. 16). Şi pentru R. Weisberg (1986)
; creativitatea reprezintă doar o „rezolvare de probleme în trepte".

Pentru înţelegerea cât mai adecvată a procesului creaţiei, Guilford elaborează un model al structurii intelectului, capabil să asume şi dimensiunea creativităţii. Conform acestui model (vezi figura 1), fiecare capacitate intelectuală se defineşte prin trei parametri: *operaţii* (cunoaştere, memorie, gândire

convergentă, gândire divergentă, evaluare), *conținuturi* (figurativ, simbolic, semantic, comportamental) şi *produse* (unități, clase, relații, sisteme, transformări, implicații).

'«sSss?

'QŞte,

U Unități
C Clase
R Relații
S Sisteme
T Transformări
I Implicații

Jr

J

?

ᵛ"Gᵛ"/
Figura 1 - *Modelul structurii intelectului (J.P. Guilford)*

Realizând distincția dintre *gândirea convergentă* (gândirea algoritmică în care se porneşte de la informația dată pentru a da un răspuns unic, într-o manieră unică) şi *gândirea divergentă* (gândirea care merge în diferite direcții şi caută soluții variate, inedite de rezolvare a problemelor), Guilford asociază creativitatea cu gândirea divergentă. Gândirea divergentă este pluridimensională, plastică şi adaptabilă. Subiectul schimbă procedurile şi perspectivele, utilizând registre de cunoaştere diferite.
In 1950, J.P. Guilford a ajuns la concluzia că testele tradiționale utilizate pentru măsurarea inteligenței nu sunt relevante în aprecierea creativității, întrucât se rezumă la studierea gândirii convergente (în special capacitatea de memorare şi cea de recunoaştere). în consecință, psihologul american a elaborat baterii de teste menite să măsoare comportamentul creativ şi care sunt axate pe gândirea divergentă. Factorii gândirii divergente măsurați prin bateria de teste elaborată de Guilford sunt:
a) *fluența,* care exprimă rapiditatea şi uşurința de a produce, în anumite condiții, cuvinte, idei, asociații, propoziții sau expresii; pentru evaluarea acestui factor, se solicită, de exemplu, subiecților să găsească mai multe sinonime pentru un

I cuvânt dat, să enumere mai multe obiecte rotunde, să găsească cât mai multe cuvinte cu un sufix dat, să scrie cât mai multe propoziții în care fiecare cuvânt să înceapă cu literele „e", respectiv „a"; indicele de fluiditate este dat de numărul total de răspunsuri;

b) *flexibilitatea,* care exprimă capacitatea de a modifica şi restructura eficient mersul gândirii în situaţii noi, de a găsi soluţii cât mai variate de rezolvare a problemelor, de a opera transferuri, de a renunţa la ipotezele vechi şi de a adopta cu uşurinţă altele noi; de exemplu, se cere subiecţilor să indice cât mai multe utilizări neobişnuite ale unor obiecte (o cărămidă, un ac, o radieră, un ziar etc.); indicele de flexibilitate este dat de numărul total de categorii diferite în care se pot include răspunsurile, în timp ce numărul total al posibilităţilor de întrebuinţare indicat de subiecţi măsoară fluenţa gândirii;
c) *originalitatea,* care este capacitatea de a emite idei noi, soluţii ingenioase, neconvenţionale, neobişnuite; se consideră a fi originale acele răspunsuri care frapează, care sunt ieşite din comun, care ocolesc căile bătătorite de rezolvare; indicele de originalitate semnifică raritatea statistică a răspunsului. Putem măsura originalitatea gândirii apelând la testul utilizărilor neobişnuite, anterior menţionat, sau la testul consecinţelor; de exemplu, cerem subiecţilor să-şi imagineze ce s-ar întâmpla dacă s-ar inventa ceva care ar face de prisos alimentaţia sau ce s-ar întâmpla dacă oamenii ar dobândi dintr-o dată capacitatea de a trece prin pereţi;
d) *elaborarea,* care se referă la capacitatea de a planifica o activitate ţinând seama de cât mai multe detalii, de a anticipa rezultatul final, de a dezvolta şi finaliza o idee; indicele de elaborare reprezintă numărul de detalii care completează şi nuanţează răspunsul;
e) *sensibilitatea la probleme,* care este capacitatea de a remarca cu multă uşurinţă fenomenele neobişnuite, sesizând prezenţa unor probleme acolo unde majoritatea nu le observă; nivelul sensibilităţii poate fi măsurat prin teste ce au în vedere rapiditatea cu care subiecţii sesizează greşeli, inadvertenţe, contradicţii; de exemplu, le cerem subiecţilor să descopere deficienţele unor obiecte de consum;
g) *redeflnirea* (sau restructurarea), care vizează abilitatea de a folosi într-o manieră nouă, neobişnuită, un obiect sau o parte a acestuia; de exemplu, le putem cere subiecţilor să spună care dintre următoarele obiecte ar putea fi utilizat pentru aprinderea focului: o căpăţână de varză, un ceas de buzunar, un peşte, un ac; răspunsul corect este: sticla ceasului poate fi folosită şi ca lupă (Landau, 1979, p. 42); sau se poate cere subiecţilor să combine două obiecte în vederea îndeplinirii unei anumite funcţiuni: de exemplu, un cui şi un băţ.
Sub influenţa lui Guilford, E.P. Torrance a realizat şi el un set de teste care permit evaluarea a două forme de creativitate: verbală şi figurală. Pe lângă factorii fluiditate, flexibilitate, originalitate şi elaborare, Torrance include alţi doi factori:
• *rezistenţa la închidere prematură,* care exprimă capacitatea de rezistenţă perceptivă la figura indusă prin stimul; indicele acestui factor reprezintă măsura în care subiectul este independent de învăţarea perceptivă;

• *capacitatea de abstractizare semantică,* exprimând abilitatea de interpretare abstract-verbală a figuralului; de exemplu, în cazul unei sarcini de construcţie a unui tablou pornind de la o figură dată şi de găsire a unui titlu pentru acel tablou, indicele de abstractizare semantică este dat de nivelul de abstractizare a conţinu-tului titlului.
Creativitatea nu poate fi însă limitată la factori intelectuali precum gândirea divergentă şi imaginaţia creatoare. Mulţi autori consideră factorii nonintelectuali precum motivaţia, afectivitatea, atitudinile creative ca fiind cel puţin la fel de importante ca şi factorii intelectuali menţionaţi. La aceştia ne vom referi însă în cadrul discuţiei despre personalitatea creatoare.
într-o remarcabilă sinteză, Mihaela Roco (2001) prezintă cele mai recente teorii şi abordări ale creativităţii, care arată că, în ultimii 10-15 ani, s-au produs schimbări notabile în abordarea acestui fenomen. Astfel, dacă la mijlocul secolului XX cercetările erau axate pe diferite variabile ale creativităţii, studiate izolat la nivelul personalităţii, noile abordări presupun o viziune contextuală, integrativ-sintetică, dinamică şi unitară. Cu alte cuvinte, trebuie depăşită viziunea îngustă, atomistă, ce I reduce creativitatea la statistica ponderii unui factor sau a altuia. Toate procesele sunt implicate în „evoluţia creatoare", dar problema principală este aceea a modului în care sistemul devine emergent (P. Popescu-Neveanu, 1978, p. 153).
Abordarea creativităţii dintr-o perspectivă holistică se regăseşte în contribuţia lui H. Gardner (1993). Pentru Gardner *(apud* M. Roco, 2001, pp. 21-24), analiza [i] creativităţii trebuie realizată pe mai multe niveluri:

a) *nivelul subpersonal,* care vizează substratul biologic al creativității (înzestrarea genetică, structura şi funcționarea sistemului nervos, factorii hormonali, metabolismul);
b) *nivelul personal,* care grupează factori individuali ai creativității, respectiv factorii cognitivi şi cei care țin de personalitate şi motivație; Gardner subliniază importanța interacțiunii dintre aceste două categorii de factori;
c) *nivelul intrapersonal*, care se referă la domeniul în care lucrează şi creează un individ, pentru relevarea contribuției particulare aduse de persoana respectivă; studiul domeniului presupune o analiză istorico-biografică şi o analiză din perspectivă cognitivă;
d) *nivelul multipersonal,* care se referă la contextul social în care trăieşte o persoană creativă.
Gardner adaugă şi faptul că, de multe ori, este necesară existența unei tensiuni între multitudinea de factori implicați în procesul creației.
O direcție recentă de abordare a creativității este *teoria neurobiopsihologică.* Din 1975, o dată cu lucrările lui R. Sperry (laureat al Premiului Nobel pentru medicină în 1981), se discută tot mai mult despre specializarea funcțională a celor două emisfere cerebrale şi despre faptul că oamenii diferă în privința echilibrului sau a

(predominanței funcționale a emisferelor. Emisfera stângă este sediul procesărilor logice, secvențiale, analitice şi raționale, în timp ce emisfera dreaptă e specializată mai ales în percepția globală, intuitivă şi spontană a fenomenelor. în rezolvarea de j probleme, unii oameni recurg mai frecvent la deducție (ceea ce indică preponderența j emisferei stângi), în timp ce alții procedează mai ales intuitiv (ceea ce indică preponderența emisferei drepte). Predominarea emisferei stângi înseamnă gust pentru vocabular, cuvinte, fraze, preferința pentru detalii, şi nu pentru ansamblu, prezentarea logică a faptelor, relații de la cauză la efect, demersuri metodice analitice. Predominarea emisferei drepte înseamnă gândire şi reprezentări spațiale, gust pentru risc, fantezie, culoare, trăsături specifice domeniilor artistice.
Cele două emisfere, pe de o parte, se opun, iar pe de altă parte, se completează. Emisfera stângă analizează, cealaltă sintetizează; emisfera stângă foloseşte predominant rațiunea, cea dreaptă se bazează pe intuiție. Soluțiile găsite intuitiv de emisfera dreaptă sunt confirmate pe cale logică de către emisfera stângă. Creativitatea ca fenomen complex ce implică atât analiză, cât şi sinteză, atât imagine, cât şi cuvânt, atât cogniție, cât şi afectivitate, presupune colaborarea proceselor fiziologice ale ambelor emisfere.

2.2. ***Personalitatea creativă***

Procesul creației nu poate fi analizat separat de personalitatea creativă. O serie de cercetări realizate de E.P. Torrance (1965), D. McKinnon (1962), M. Stein (1988), M. Fryer (1996), T. Amabile (1997) au condus la obținerea unui număr considerabil de date privind caracteristicile personalității creative. E.P. Torrance a rugat un grup de experți în creativitate să enumere caracteristicile pe care le consideră tipice pentru persoanele creative şi a obținut următoarea listă de trăsături: curajos în convingeri, curios, cercetător, independent în judecată, intuitiv, preocupat de sarcinile care i se dau, nu acceptă lucrurile numai în baza a ceea ce i se spune, idealist, doritor să-şi asume riscuri.
T. Tardif şi R. Sternberg (1988, *apud* M. Dincă, 2002, p. 32) sintetizează rezultatele mai multor studii asupra caracteristicilor motivațional-atitudinale ale personalității creative: spirit de aventură, perseverență, înclinație spre cercetare, deschidere către experiențe noi, spirit de lider, disciplină şi capacitate de ordonare a propriei activități, motivație intrinsecă, centrare pe sarcină, realizare independentă, competitivitate, nevoie de intimitate, prezență socială bună, toleranță la ambiguitate, interese multiple, valorizarea originalității şi creativității, neconvenționalitate în comportament, nevoie de „experiențe de vârf". Unii autori se concentrează asupra unei singure trăsături, pe
I care o consideră factor-cheie în performanța creativă. Astfel, multe relatări despre persoanele creative scot în evidență înaltul nivel de motivare al acestora. A. Roe este de părere că singura trăsătură comună personalităților înalt creative **e** „faptul de a fi profund absorbite de munca lor", în timp ce C. Cox subliniază că „tinerii eminenți se disting nu numai prin capacități intelectuale înalte, ci şi prin perseverență înnăscută
j şi efort, încredere în capacitățile proprii şi putere de caracter".

în anii '80, Teresa Amabile propunea un model componențial al creativității, care descrie factorii cu un

rol important în obținerea performanței creative, şi anume: deprinderi specifice domeniului, abilități creative şi deprinderi de lucru, motivație intrinsecă (Amabile, 1983, 1997).
Abilitățile specifice domeniului includ: cunoştințe de specialitate, abilități tehnice, talent special în domeniul respectiv. Este evident faptul că oamenii au nevoie de anumite cunoştințe şi deprinderi într-un domeniu înainte de a putea fi creativi în domeniul respectiv. De aceea, autoarea consideră că există anumite elemente înnăscute, dar educația şi experiența pot face foarte mult pentru dezvoltarea unor talente, chiar modeste.
Abilitățile creative presupun caracteristici ale stilului cognitiv şi ale stilului de lucru şi, de asemenea, trăsături de personalitate care dau posibilitatea unui individ de a-şi folosi deprinderile dintr-un domeniu într-un mod diferit de ceilalți. Un stil de lucru creativ este caracterizat de: dăruire totală, dorința de a face lucrurile bine, capacitatea de concentrare a atenției pe perioade lungi de timp, capacitatea de a abandona ideile neproductive şi de a lăsa temporar deoparte problemele mai dificile, tenacitatea în fața dificultăților, dorința de a munci cu perseverență. în ceea ce priveşte caracteristicile stilului cognitiv, acestea sunt: spargerea tiparelor (renunțarea la vechiul mod de a gândi un lucru), înțelegerea complexității, deschiderea față de noi opțiuni pe o perioadă cât mai lungă de timp, suspendarea judecății (generarea cât mai multor idei fără a le evalua pe loc), gândirea deschisă (încercarea de a găsi cât mai multe relații între diverse idei), memoria precisă, spargerea scenariilor (renunțarea la habitudini), percepția inedită, folosirea trucurilor (a indiciilor care pot conduce către idei noi).
Motivația intrinsecă este motivația creativă autentică şi presupune realizarea unei activități datorită faptului că e percepută ca fiind interesantă, plăcută, provocatoare prin ea însăşi, generatoare de bucurie şi satisfacție. Teresa Amabile consideră acest tip de motivație catalizatorul principal al creativității, veriga care poate fi folosită cel mai eficient pentru a stimula creativitatea copiilor.
Performanța creativă presupune şi un anumit nivel al inteligenței. Foarte multe cercetări s-au orientat către determinarea relațiilor dintre creativitate şi inteligență, iar răspunsurile au fost dintre cele mai diferite: creativitatea este complementară inteligenței, creativitatea este independentă de inteligență, creativitatea se corelează mediu cu inteligența. Investigațiile pe această temă întreprinse de W.J. Getzels şi W.P. Jackson (1962) au urmărit analiza coeficienților de corelație între testele de inteligență şi testele de creativitate aplicate unor grupuri de elevi care difereau în privința creativității şi inteligenței: un grup cuprindea elevii care se situaseră printre primii la testele de inteligență, dar nu şi la testele de creativitate, iar celălalt grup cuprindea elevii care se situaseră printre primii la testele de creativitate, dar nu şi la cele de inteligență. Coeficienții de corelație obținuți de cei doi autori sunt de 0,26 (la băieți) şi 0,27 (la fete).

Analize similare efectuate de E.P. Torrance (1967), M.A. Wallach şi N. Kogan (1965), M. Stein (1975) şi alții au indicat existența unei relații moderate între nivelul inteligenței şi nivelul creativității. Torrance a stabilit că elevii care manifestă un înalt grad de creativitate sunt şi foarte inteligenți, în timp ce numai puțini dintre elevii cu im înalt grad de inteligență sunt şi creativi. Unii autori (McClelland, 1958) au avansat ideea unui prag sau punct-limită al IQ dincolo de care creşterea nivelului inteligenței nu garantează o creştere concomitentă a creativității. S-a încercat chiar Si stabilirea unor praguri minime de inteligență, diferențiate pe activități: pentru cele ştiințifice 115-125 IQ, pentru cele artistice 100-115 IQ. Această ipoteză nu a fost însă confirmată de cercetările ulterioare. Analiza raportului inteligență-creativitate arată faptul că, în creație, de la un anumit nivel în sus, mai importanți decât inteligența sunt factorii motivaționali şi de personalitate (curiozitate vie, interese dezvoltate, perseverență, sensibilitate ridicată față de un cerc larg de fenomene), factorii de mediu (mediul familial îndeosebi), precum şi condițiile social-educative.
Cercetările contemporane (H. Anderson, C. Rogers, A. Maslow) acordă o atenție deosebită *atitudinii creative,* apreciată drept o caracteristică a tuturor persoanelor cu potențiale aptitudinale înalte. G. Kneller consideră că principalul obstacol în formarea atitudinilor creative îl constituie rigiditatea intelectuală şi nevoia de securitate personală, iar R. Woodworth a găsit o relație directă între tendințele conformiste (în cunoaştere şi acțiune) şi lipsa abilităților creative. în psihologia românească, P. Popescu-Neveanu, autorul unui model bifactorial al creativității, plasează creativitatea în „interacțiunea optimă, generatoare de nou, dintre aptitudini şi atitudini. Aptitudinile nu sunt creative prin ele însele, ci devin astfel în măsura în care sunt activate şi valorificate prin motive şi atitudini

creative" (Popescu-Neveanu, 1978, p. 157). în opinia psihologului român, atitudinile creative acționează ca vectori ce orientează şi energizează activitatea. Cele mai importante atitudini creative sunt:

- încrederea în forțele proprii şi înclinația puternică pentru realizarea de sine;
- interesele cognitive şi devotamentul față de profesiunea aleasă;
- atitudinea antirutinieră, menită să incite la analiza critică a experienței şi să deschidă calea unor noi experimentări;
- cutezanța în adoptarea de noi scopuri neobişnuite, îndepărtate şi asumarea riscurilor pentru îndeplinirea acestora;
- perseverența în căutarea de soluții pentru realizarea proiectelor propuse, precum şi disponibilitatea de revizuire continuă a proiectelor pentru optimizarea lor;
- simțul valorii şi atitudinea valorizatoare, care duc la recunoaşterea deschisă a valorii altora şi la afirmarea onestă şi demnă a valorii proprii.

Există şi reversul acestor atitudini, atitudinile necreative, care sunt considerate factori de blocaj pentru creativitate. G. Davis (1999, p. 173, *apud C.* Crețu, 2002, p. 56) prezintă o listă de atitudini considerate necreative:

- egoismul (intoleranța, centrarea pe sine, snobismul);
- impulsivitatea exagerată (nerăbdarea, iresponsabilitatea, imprudența);

- încăpățânarea, cinismul, răzvrătirea, lipsa de cooperare;
- imaturitatea, copilăriile, neîndemânarea;
- neatenția, uitarea, distragerea;
- toleranța slabă la frustrare, lipsa de comunicare.

2.3. ***Performanța creativă***

Pentru a avea o imagine cât mai completă a creativității, cercetătorii s-au oprit şi asupra a ceea ce ei au numit unul dintre cei mai siguri indici ai creativității: *produsul* sau *performanța creativă.* Natura creativității nu permite aplicarea unor criterii de evaluare definitivă, dar aceasta nu înseamnă că nu există criterii relevante, care să ne ajute să delimităm activitatea creatoare de cea reproductivă. Criteriile cel mai frecvent indicate pentru a aprecia că un produs este creativ sunt: *noutatea, unicitatea, originalitatea, valoarea, utilitatea socială.* F. Barron (1963) consideră că performanța sau produsul creativ trebuie să aibă un grad ridicat de neobişnuit, să fie rar întâlnit în colectivitatea în care a apărut şi, în acelaşi timp, trebuie să fie adecvat realității. B. Ghiselin (1952) precizează că măsura creativității unei performanțe este dată de „gradul în care aceasta restructurează universul cunoaşterii". într-o încercare de sistematizare a unui mare număr de criterii de evaluare a performanței creative, S.P. Besemer şi D.J. Treffinger (1981, *cf.* Fryer, 1996, p. 29) au identificat trei mari grupe: noutatea, soluția, elaborarea şi sinteza. în categoria *noutate,* cei doi autori includ criteriile care se referă la ineditul unei lucrări în termeni de procese, tehnici, concepte; capacitatea operei de a servi drept model sau j punct de plecare în elaborarea altor lucrări creative; criteriul transformațional, care presupune o schimbare radicală în modul de abordare. *Soluția* se referă la gradul în care „o lucrare convine sau răspunde unei necesități, unei situații problematice". Astfel se vor aprecia caracterul adecvat, logica, utilitatea şi valoarea lucrării. *Elaborarea şi sinteza* se referă la calitatea lucrării de a combina elemente diferite într-un întreg coerent. Această categorie de criterii include atractivitatea, complexitatea, eleganța, expresivitatea, caracterul integral şi gradul până la care lucrarea e bine construită.

Date fiind aceste criterii, problema care se pune este cine evaluează. Teresa Amabile (1982) preferă o evaluare a creativității prin consensul experților în domeniu. Este necesară alcătuirea unui juriu de experți, având rolul de a clasifica şi ordona creațiile pe baza criteriilor noutății şi adecvării acestora. Totuşi, autoarea nu exclude apariția unor dificultăți atunci când lucrarea este atât de originală încât experții nu reuşesc să-i recunoască meritele. Există multe cazuri în care lucrări înalt creative au fost inițial respinse în acest mod. De exemplu, logica matematică a fost socotită la început drept „stearpă şi inutilă", iar psihanaliza - „un scandal public" I Alteori, trecerea timpului poate să facă valoarea unei descoperiri mai puțin importantă decât a fost considerată inițial.

Vasile Pavelcu (1972) considera validarea socială largă drept singurul mijloc invulnerabil de atestare a unei creații. Şi în această situație pot să apară erori, dacă ne gândim că în anumite domenii (mai cu

seamă în artă) valorizarea socială survine uneori mult după momentul creației. E.P. Torrance (1991) afirma că nu este deloc surprinzător acest fapt, pentru că ideile originale sunt generate şi înțelese de o minoritate, cel puțin în faza de început. Mihaly Csikszentmihaly (1996) crede că pentru a determina dacă o creație merită să fie luată în seamă este necesar un câmp. Acesta este compus din experți dintr-un anumit domeniu, a căror sarcină constă în a judeca performanța din acel domeniu. Membrii câmpului aleg dintre noutăți pe acelea care merită să fie reținute. Aceasta înseamnă că o persoană înzestrată cu creativitate trebuie să convingă membrii câmpului că a făcut o inovație valoroasă. Diversele câmpuri acționează ca nişte filtre care ne ajută să selectăm din ansamblul de informații noi pe acelea care merită să fie luate în seamă. Câmpurile variază foarte mult în ceea ce priveşte gradul de specializare şi de severitate în selectarea noutăților. Pentru unele domenii, câmpul este la fel de larg ca societatea, în timp ce pentru alte domenii câmpurile sunt mai conservatoare şi au un filtru mai îngust de selectare a noutății, ceea ce face să pătrundă foarte puține elemente noi. Este imposibil să înțelegem creativitatea - crede autorul citat - fără să pricepem cum
i funcționează câmpurile, cum decid acestea că ceva nou ar trebui adăugat sau nu la un domeniu.

; 2.4. ***Contextul creației***

Creativitatea nu depinde numai de individ, ci şi de contextul social, de mediul cultural şi de ceea ce M. Csikszentmihaly a numit „câmpuri de producție culturală", i care le selectează dintre noutăți pe acelea care merită să fie reținute. Ideea dependenței personalității creative de factorii de mediu e regăsită în modelele culturale ale creativității: J. Moreno (1953), C. Rogers (1959), H. Anderson (1959), M. Stein (1953), M. Mead (1959), M. Toumin (1962). M. Stein consideră hotărâtoare pentru creativitate trebuințele grupului şi experiențele predominante din dezvoltarea unei culturi. M. Mead arată strânsa legătură dintre cultură şi creativitate. Culturile care îi educă pe copii într-un spirit receptiv şi liber în vederea asimilării cerințelor mediului, în spiritul libertății de a pune probleme, care acceptă şi valorizează gândirea divergentă vor produce indivizi creativi.

Cartea Teresei Amabile, *Psihologia socială a creativității* (1983), poate fi considerată începutul cercetării sistematice a efectului factorilor de mediu asupra performanței creatoare a unei persoane. într-o ediție actualizată a lucrării din 1983, ediție ce poartă titlul *Creativitatea în context* (1996), Amabile introduce mediul social drept cea de-a patra componentă a modelului său referitor la structura creativității (figura 2):

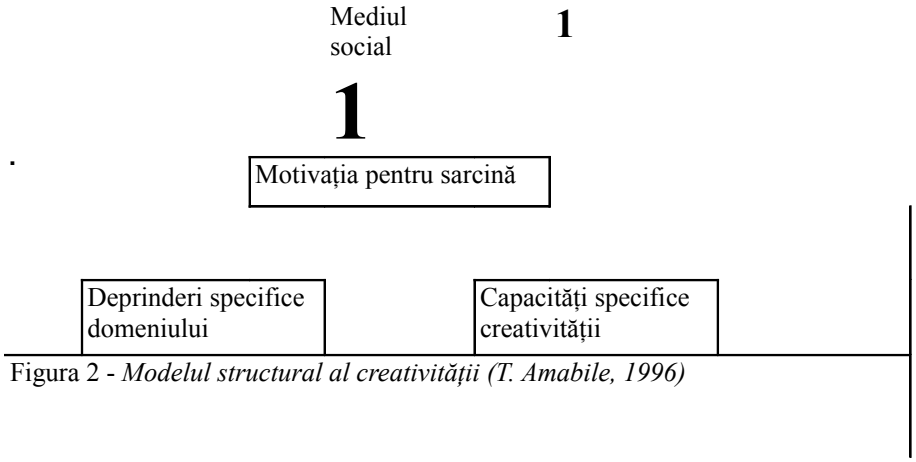


Figura 2 - *Modelul structural al creativității (T. Amabile, 1996)*

Factorii sociali intervin ca susținători sau inhibitori ai creativității. Referindu-se la creativitatea copiilor, T. Amabile crede că mediul social (familia şi şcoala) poate avea un impact semnificativ asupra motivației (deci şi asupra creativității) şi că este mult mai uşor pentru părinți şi pentru profesori să amelioreze mediul unui copil decât să-i modifice personalitatea sau să-i mărească apreciabil resursele de talent. A.J. Cropley (1967) aduce date evidente, dintr-un număr relativ mare de surse, referitoare la faptul că mulți dintre copiii înalt creativi vin din familii care încurajează acest comportament. Astfel, părinții care stimulează independența copiilor, care nu sunt excesiv de protectori sau autoritari, care încurajează copiii în afirmarea opiniilor proprii au copii mai creativi decât cei ale căror relații cu copiii lor sunt reci, dominatoare şi care tind să limiteze libertatea acestora. în mod paradoxal însă, sunt citate şi cazuri în care persoanele înalt creative au provenit din medii considerate ca fiind extrem de nefavorabile creativității. O explicație posibilă ar putea fi cea furnizată

de Mark Runco, şi anume că un oarecare grad de stare negativă (generată de frustrare, de conflict) este important pentru a motiva o persoană, astfel încât aceasta să obţină rezultate creative.
în mărturiile multor personalităţi regăsim subliniat rolul mediului în evoluţia lor creativă. Iată ce declară în acest sens Gheorghe Călugăreanu, matematician: „Este şi influenţa familiei. Şi mama, şi tata erau naturalişti. Toţi am luat direcţia ştiinţifică. Erau cărţi în casă. Deşi n-am făcut ştiinţele naturale ca tata, m-a interesat şi fiziologia. Poate că el s-a aşteptat să merg la fiziologie. Pe urmă, şi mediul în care te afli contează foarte mult, dacă există oameni cu preocupări febrile (de exemplu, la Sorbona, unde vedeam pe alţii intens preocupaţi, discutând cu o erudiţie formidabilă)" (Roşea, 1981, p. 157).
M. Csikszentmihaly (1996) propune un model teoretic al creativităţii din perspectiva interacţiunilor personalităţii creatoare cu mediul cultural. Creativitatea este definită ca un fenomen ce rezultă din interacţiunea a trei sisteme:
a) instituţiile sociale (care selectează din creaţiile individuale ceea ce este valoros);
b) cultura (care păstrează şi transmite ideile selectate);
c) individul (care preia ideile înaintaşilor şi încearcă să le transforme).

Creaţia nu poate fi apreciată în afara unui mediu cultural de referinţă. Există multe produse originale, dar numai un procent infim dintre ele ajunge să fie recunoscut şi apreciat ca valoros, adică să fie integrat între valorile culturale.

3. Blocajele creativităţii

Pentru ca sistemul educaţional să încurajeze activităţile creative ale elevilor, un prim pas îl reprezintă identificarea obstacolelor exterioare sau inerente individului, care sunt cunoscute sub numele de blocaje sau factori inhibitori ai creativităţii. In literatura de specialitate există mai multe inventarieri ale blocajelor creativităţii. Mai mulţi autori (A.I. Osborn, A. Simberg, S. Shore) fac distincţie între blocajele perceptive, emoţionale şi culturale.
Blocajele perceptive se referă la faptul că familiarizarea cu un anumit mediu ne împiedică, de cele mai multe ori, să vedem unele semnificaţii, relaţii sau idei noi. Este vorba, de fapt, despre obişnuinţa de a percepe lucrurile într-o anumită manieră, de automatismele cotidiene care ne „amorţesc" capacitatea de a percepe elementele de noutate, de evoluţia continuă a formelor din jurul nostru. Percepţia noului presupune ca spiritul nostru să fie capabil să rupă vechile raporturi şi să se elibereze de legăturile stabilite anterior. Iată câteva manifestări ale blocajelor perceptive: dificultatea de a identifica problema de rezolvat, incapacitatea de a distinge între cauză şi efect, dificultatea de a destructura o problemă în elemente care pot fi manipulate şi dirijate, dificultatea de a percepe relaţii neobişnuite între idei şi obiecte, percepţia de sine devalorizantă, surprinsă în afirmaţii de genul „nu sunt creativ".
Blocajele emoţionale scot în evidenţă rolul important al factorilor afectivi în creativitate. Printre cele mai frecvente bariere emoţionale se numără sursele de insecuritate şi anxietate precum: teama de ridicol, teama de nu comite o greşeală şi de a nu se face de râs, teama de a fi diferit de ceilalţi, timiditatea, tendinţa către perfecţiune. De asemenea, pot fi incluse în această categorie: oprirea prematură la prima soluţie care nu este întotdeauna cea mai bună, lipsa de perseverenţă, descurajarea rapidă în faţa dificultăţilor, incapacitatea asumării riscului intelectual.
Blocajele culturale şi sociale fac trimitere, în primul rând, la conformism, la tendinţa oamenilor de a se ralia valorilor şi reprezentărilor celorlalţi. Şi aceasta pentru că, de obicei, persoanele cu idei neobişnuite sunt privite cu suspiciune şi chiar cu dezaprobare, ceea ce poate constitui un motiv de descurajare pentru ele. A. Toynbee (1964) reproşează societăţii că îi consideră outsideri pe indivizii creativi care nu gândesc conformist. De exemplu, accentul pus în şcoală pe reproducere, lipsa de apreciere a originalităţii, sancţionarea curajului de a pune întrebări incomode conduc la cultivarea comportamentelor conformiste. De aici şi sentimentul care se formează, că tendinţa de a te îndoi sistematic sau de a avea idei diferite de ale celorlalţi reprezintă un inconvenient social. Şi atunci, este mai comod pentru individ să se conformeze presiunilor majorităţii. Apoi, există în genere o neîncredere în

fantezie şi o preţuire exagerată a raţiunii logice, a judecăţii critice. Or, fără fantezie nu se poate progresa în nici un domeniu.
La aceste tipuri de blocaje, E. Landau (1979) adaugă aşa-numitele *obstacole de natură intelectuală*:

fixitate (rigiditate) funcțională, lipsa de suplețe a categoriilor datorată excesului de informații, persistența „setului" habitual: „rigiditatea funcțională se referă la situațiile în care atât cunoştințele anterioare, cât şi căile dinainte cunoscute se transformă într-un *set* (set = tendință, *cf.* Landau, p. 86) folosit cu perseverență în orice situație nouă. Cercetările au arătat că subiecții care au folosit un obiect într-un anumit scop întâmpină, în utilizarea lui pentru alte scopuri, dificultăți mai mari în comparație cu alți subiecți care țin obiectul respectiv pentru prima dată în mână" (Landau, 1979, p. 87). Cu alte cuvinte, suntem tentați să folosim obiectele şi uneltele potrivit funcției lor obişnuite şi nu ne vine în minte să le utilizăm altfel. Gândirea creativă trebuie să sfărâme în mod obligatoriu granițele impuse de acest set habitual.

Ar mai putea fi menționate şi barierele legate de insuficiența resurselor, deşi ele sunt prea puțin invocate datorită prejudecății că geniul se afirmă în orice condiții, ba chiar mai mult, că lipsa resurselor determină intensificarea eforturilor persoanelor înalt creative pentru depăşirea obstacolelor. Şi totuşi, există multe domenii (în special cele tehnice, artistice, sportive) unde insuficiența resurselor face imposibilă creația.

4. Dezvoltarea creativității elevilor

Psihologii admit astăzi în mod unanim faptul că fenomenul creativității nu este apanajul exclusiv al unei minorități. El este o caracteristică general-umană, deoarece fiecare individ posedă însuşiri care îi vor permite acte creative, dar la niveluri diferite de realizare. în ultimele decenii, cercetarea psihologică a creativității şi-a concentrat atenția asupra studiului căilor şi a condițiilor de dezvoltare a capacităților creatoare. Mai mult chiar, au fost deschise cursuri de creativitate sau „şcoli de inventică". în acest context, sarcina de bază a educației este dezvoltarea şi structurarea forțelor creative existente în fiecare individ, în aşa fel încât activitatea individuală să devină în mod firesc şi o activitate creativă. Problema fundamentală a profesorilor este: „Ce se poate face pentru stimularea creativității elevilor? " ori „Care sunt j coordonatele unei educații în vederea obținerii creativității? ". Este absolut sigur, aşa cum ne atrage atenția A.D. More, că „nu va exista vreodată un ghid al creativității astfel alcătuit şi indexat încât să-l putem deschide la un anumit capitol pentru a şti ce I avem de făcut sau de gândit în etapa următoare. Există totuşi anumite metode şi principii călăuzitoare cu caracter general, ce se pot aplica în multe sau, poate, în I majoritatea problemelor legate de creativitate" (More, 1975, p. 158). Profesorii pot face foarte mult pentru stimularea creativității elevilor. Cercetările pe această temă (E.P. Torrance, M. Fryer, T. Amabile) au arătat că atitudinea pozitivă a profesorului față de creativitate este unul dintre cei mai importanți factori;

—

care facilitează creativitatea. Condiția primă a dezvoltării creativității elevului este ca profesorul să ştie ce înseamnă a fi creativ, să aibă cunoştințe de. bază despre creativitate, despre psihologia creativității, despre posibilitățile de dezvoltare a acesteia în procesul de învățământ. Altfel, el nu va putea încuraja ceva ce nu înțelege sau despre care nu ştie mare lucru. Este, de asemenea, necesară respectarea personalității creatoare a elevului. Acest lucru nu este uşor dacă ne gândim la faptul că elevii creativi pun întrebări incomode, oferă soluții inedite de rezolvare a problemelor, nerespectând procedeele stereotipe, sunt de o curiozitate uneori supărătoare şi sunt nonconformişti. Din păcate, de multe ori, sistemul educațional nu numai că nu încurajează, ci inhibă creativitatea elevilor, prin cultivarea unui comportament conformist. într-o cercetare realizată de A. Eriksson, profesorii suedezi i-au caracterizat pe elevii creativi ca pe nişte indivizi enervanți, doritori de a face totul altfel, care tulbură liniştea în clasă, egocentrici şi egoişti, care vin cu idei ciudate, nedisciplinați şi neobedienți. A.J. Cropley (1992) crede că aceste caracterizări nu sunt surprinzătoare, deoarece mulți dintre aceşti copii nu se adaptează bine la condițiile şcolii: „ei sunt prea plini de idei, prea pretenționi şi prea nerăbdători în raport cu condițiile oferite de şcoală". Şi Torrance a constatat faptul că elevii creativi sunt îngrădiți de conformism şi că sunt de multe ori puşi în fața alternativei de a renunța la originalitate pentru a fi acceptați de mediu sau de a-şi păstra originalitatea şi a fi, în consecință, respinşi de mediu. Profesorii tind să aprecieze mai mult elevii disciplinați, care îşi îndeplinesc sarcina fără să comenteze şi sunt dispuşi să accepte judecata profesorului sau pe cea a majorității. Un elev care este capabil să nu fie de acord cu majoritatea poate trezi sentimente negative, chiar dacă opinia lui e justă. Să nu uităm însă că majoritatea descoperirilor ştiințifice au însemnat punerea la îndoială a punctelor de vedere acceptate. Rezultate similare se regăsesc şi într-o cercetare românească. Ana Stoica (1983, p. 49) a constatat că profesorii apreciază favorabil conduitele creative doar în proporție de 38%, în timp ce simpatia lor față de conduitele caracteristice elevului necreativ se exprimă în proporție de 62%. Totodată, se

semnalează o exagerare a accentului pus pe un tip convergent de gândire, ce orientează demersurile rezolutive spre un singur mod de rezolvare. La rândul lor, marea majoritate a elevilor simt ceea ce prețuiesc profesorii, anume un comportament conformist, şi atunci ei dau curs acestor aşteptări ale profesorilor. Este foarte important ca profesorul să nu reprime manifestările elevilor creativi, să încurajeze libera exprimare a opiniilor (chiar dacă acestea sunt contrare opiniilor sale), să stimuleze imaginația sau soluțiile mai deosebite. Elevii trebuie să-şi poată manifesta liber curiozitatea şi spontaneitatea.
O altă sarcină a profesorului este, aşadar, întreținerea unei atmosfere permisive, a unor relații care să nu exagereze nici prin autoritarism, nici prin laissez-faire. Studiile experimentale făcute de R. Lippitt, R. White şi K. Lewin asupra stilurilor de conducere (autoritar, democratic şi laissez-faire) relevă superioritatea conducerii democratice. Liderul democratic evită să ia singur decizii, invitând grupul să stabilească maniera de organizare. Elevii au cunoştință de planul de desfăşurare a activității, sunt liberi să se asocieze în vederea realizării unei sarcini, au posibilitatea

de a opta pentru o variantă de rezolvare din mai multe posibile. Rezultatele au arătat că elevii din grupuri cu lideri democratici au colaborat mai bine, s-au implicat cu entuziasm în rezolvarea sarcinilor, iar rezultatele activității lor au fost superioare față de ale grupurilor conduse autoritar sau în stilul laissez-faire. Atributele care țin de personalitatea liderului au un ecou direct în ceea ce priveşte personalitatea elevilor. Mulți pedagogi şi psihologi susțin că factorul esențial pentru stimularea spiritului creator al elevului sunt relația profesor-elev, atitudinea profesorului în clasă şi în afara clasei. în egală măsură, şi profesorul trebuie să învețe să fie creativ în activitatea didactică. Dacă profesorul nu face el însuşi dovada creativității, îi va fi foarte dificil să dezvolte această caracteristică la elevi. Pe baza constatării că între creativitatea elevilor şi cea a profesorilor există o strânsă legătură, E.R Torrance a organizat cursuri în cadrul cărora profesorii au fost învățați să gândească creativ. Atât profesorii, cât şi elevii au fost testați înainte şi după terminarea cursurilor, iar rezultatele consemnează modificări semnificative în gândirea creativă a profesorilor şi a elevilor, în activitatea de predare-învățare, profesorul creativ foloseşte strategii menite să cultive flexibilitatea intelectuală. Elevul este pus să abordeze o problemă din unghiuri de vedere diferite, să o interpreteze, să elaboreze o ipoteză explicativă pe care să o verifice, să caute independent o soluție. Torrance crede că încurajarea copiilor în a pune întrebări reprezintă un aspect esențial al dezvoltării creativității. Elevii trebuie învățați cum să formuleze o întrebare, să se „joace" cu ea, s-o reformuleze, să-şi asume rolul de investigator. Din păcate, multe dintre discuțiile din clasă sunt ghidate de profesor, care acordă prioritate ideilor şi întrebărilor ce vin în sprijinul propriilor argumente şi le ignoră sau le respinge pe cele care le contrazic.
Orientând activitatea elevilor, profesorul îi încurajează să descopere cunoştințe, să rezolve probleme, dar şi să formuleze ei înşişi probleme. învățarea pe bază de probleme, învățarea prin descoperire sau învățarea prin descoperire dirijată reprezintă forme ale unei învățări de tip euristic prin care profesorul stimulează creativitatea elevilor. De multe ori, din lipsă de timp, profesorul indică elevilor modul de rezolvare a problemelor, răpindu-le astfel posibilitatea de a găsi singuri diverse căi de soluționare a acestora. Elevii trebuie îndrumați să dobândească o gândire independentă, să manifeste toleranță față de ideile noi, să acționeze liber şi să utilizeze o critică de tip constructiv. Acest tip de învățare nu numai că duce la formarea unui stil creativ de rezolvare a problemelor, dar are efecte şi asupra dezvoltării personalității elevilor. Elevul se obişnuieşte să abordeze fără teamă problemele, să le analizeze şi să le rezolve. Este stimulat să devină curios şi deschis, să îndeplinească cu plăcere sarcinile. Nu mai puțin important este şi impactul în planul relațiilor interpersonale. Elevii învață să-şi cunoască propriile capacități şi să le compare cu ale celorlalți colegi din clasă, capătă încredere în forțele proprii, comunică mai uşor cu ceilalți, îşi exprimă opiniile cu mai mult curaj.
în această perspectivă a stimulării creativității elevilor, profesorul trebuie să acorde mai multă atenție modului în care se realizează evaluarea. Este necesară o deplasare de accent a obiectivelor evaluării, de la obiective de ordin informativ

i (verificarea volumului de cunoştințe, priceperi şi deprinderi pe care le-a achiziționat elevul) la obiective de ordin formativ (evaluarea competențelor funcționale ale elevului, respectiv gândire critică, independentă şi originală, aplicarea cunoştințelor şi deprinderilor în contexte noi, rezolvarea de

probleme teoretice şi practice, prelucrarea şi utilizarea contextuală a unor informaţii complexe). Notarea nu va mai avea
j în ochii elevilor un caracter coercitiv şi punitiv. Tensiunea şi frustrarea care însoţesc,
■ de obicei, actul evaluativ nu pot fi decât dăunătoare exprimării creativităţii elevilor. Evaluarea trebuie orientată în direcţia evidenţierii aspectelor pozitive şi a progreselor înregistrate de fiecare elev în parte. Eliberarea de teama evaluării se poate face şi prin amânarea evaluării (aşa cum se întâmplă în brainstorming) sau prin instituirea unor perioade de neevaluare. Scopul acestor demersuri îl reprezintă crearea condiţiilor pentru exprimarea liberă a posibilităţilor fiecărui elev, dezvoltarea aptitudinii
1 de a ataca şi rezolva creator problemele, fără teama de a greşi şi de a fi sancţionat, creşterea încrederii în forţele proprii, dezvoltarea curajului de a-şi asuma riscuri. Deplina încredere şi preţuirea pe care le simte elevul din partea profesorului îl fac să-şi alunge timiditatea şi inhibiţiile, considerându-se demn de a se dezvălui şi exterioriza. Referindu-se la modul în care poate fi distrusă creativitatea elevilor, Teresa Amabile (1997, pp. 104-115) identifică patru factori, numiţi de autoare „asasini ai creativităţii": *evaluarea, recompensa, competiţia* şi *restrângerea capacităţii de alegere.* In sensul celor spuse anterior despre efectele evaluării, Amabile adaugă faptul că aşteptarea evaluării poate submina creativitatea unui copil, deoarece acesta se va concentra mai mult asupra felului în care îi va fi apreciată munca şi nu va da frâu liber imaginaţiei şi fanteziei. în ceea ce priveşte recompensa, autoarea avansează un punct de vedere diferit de cel foarte cunoscut, şi anume că recompensarea unui comportament duce la întărirea acelui comportament. în opinia autoarei, recompensa determină înăbuşirea motivaţiei intrinseci, a imboldului personal, şi de aici se ajunge la reducerea creativităţii. Sunt citate mai multe rezultate experimentale în care grupurile de elevi sau studenţi ce au lucrat în vederea obţinerii unei recompense (materiale, financiare) au fost mai puţin creative decât grupurile nerecompensate. De asemenea, este invocat cazul scriitorului T.S. Eliot, care a suferit o depresie atunci când a aflat că a obţinut Premiul Nobel pentru literatură, convins fiind că acesta însemna distrugerea motivaţiei intrinseci de a scrie. Cel de-al treilea factor, competiţia, este mai complex decât recompensa şi evaluarea luate separat, deoarece le conţine pe amândouă. Competiţia apare atunci când oamenii ştiu că performanţele lor vor fi evaluate în raport cu performanţele altora, iar cel mai bun va primi o recompensă. în situaţiile acestea, copiii vor ajunge să se preocupe excesiv de dezvoltarea unor adevărate strategii de depăşire a celorlalţi, lucru care poate dăuna creativităţii lor. în sfârşit, restrângerea posibilităţilor de alegere se referă la impunerea unor reguli stricte, a unor constrângeri în ceea ce priveşte sarcinile de lucru, căile de abordare, la inocularea ideii că ar exista o singură cale de realizare a sarcinii date. La toate acestea am putea adăuga faptul că şi părinţii au un rol în ceea ce priveşte
posibilităţile şcolii, ale profesorilor de a dezvolta creativitatea copiilor. Unii profesori

spun că sunt descurajaţi de faptul că se simt presaţi să predea în felul în care le place părinţilor, chiar în contradicţie cu necesităţile educaţionale ale copiilor. Sunt numeroase cazurile în care părinţii controlează caietele copiilor şi nu se declară mulţumiţi decât dacă văd pagini pline cu coloane de exerciţii, texte etc. A proceda altfel înseamnă „a te juca". Comunicarea profesorului cu părinţii şi informarea acestora asupra obiectivelor urmărite şi asupra metodelor utilizate este esenţială în acest caz. Nu există reţete miraculoase prin care să putem realiza stimularea creativităţii elevilor. Sugestiile oferite se pot constitui în strategii nespecifice care, chiar dacă nu ar duce în mod automat la obţinerea unor progrese evidente pe linia dezvoltării creativităţii, sunt importante, deoarece favorizează manifestarea atitudinilor creative şi, mai ales, a aptitudinii de a căuta şi formula probleme. în esenţă, este vorba de o nouă abordare a procesului de instruire, în sensul unei schimbări complete a stilului. Predarea orientată spre creativitate implică un set de condiţii favorabile, iar hotărâtoare este încurajarea copiilor să lucreze şi să gândească independent, să-şi elaboreze propriile proiecte şi să se debaraseze de ideea că, în şcoală, orice activitate trebuie să fie strict dirijată şi controlată de profesor.

5. Metode de cultivare a creativităţii

Preocuparea pentru dezvoltarea spiritului creativ a condus şi la elaborarea unor metode şi procedee specifice de stimulare a creativităţii. Le amintim aici pe cele mai cunoscute: *brainstorming-ul, sinectica, metoda 6-3-5, metoda Phillips 6-6, discuţia--panel.* Este vorba de tehnici care sunt operante mai ales în condiţii de grup. Acestor metode, care au deja o îndelungată tradiţie de utilizare, li s-a adăugat, în ultimii ani, ceea ce se s-a numit *rezolvarea creativă a problemelor* („creative problem

solving", prescurtată CPS). Aceste tehnici de grup pot facilita exprimarea membrilor grupului, prin ele se explorează potențialul intuitiv şi asociativ, se pot extrage idei şi sugestii novatoare. Unii autori consideră că situația de grup reprezintă un stimul pentru indivizi, îi poate elibera pe mulți de blocajele lor interioare, iar asociațiile se pot I produce cu o mai mare uşurință. Sunt însă şi situații când grupul poate reprezenta o frână pentru indivizi, împiedicându-i să se concentreze şi să dezvolte idei noi. Chiar dacă există anumite controverse referitoare la posibilitatea stimulării creativității prin intermediul grupului, sunt extrem de răspândite cursurile de educare a creativității, care fac apel la tehnicile de grup şi care au înregistrat rezultate semnificative în această direcție.

Brainstorming *(brain* = creier; *storm* = furtună) *Furtuna în creier* sau *metoda asaltului de idei,* inițiată de psihologul american Alex F. Osborn (1938), este una dintre cele mai cunoscute metode de grup, folosită pentru producerea ideilor creative. Esența acestei metode constă în separarea momentului emiterii ideilor de momentul evaluării lor. Din acest motiv, brainstorming-ul se mai numeşte şi *metoda evaluării amânate* sau „metoda marelui da" („the big yes"). Grupul de brainstorming este

format din 5-12 persoane (este preferabil ca ele să fie de diverse profesiuni), cu următoarea structură: un conducător (animator), un secretar, membri. în constituirea grupului trebuie respectate câteva exigențe: participarea benevolă a membrilor, relațiile amiabile între participanți şi interdicția de a face parte din acelaşi grup un şef şi un subaltern.

Brainstorming-ul se desfăşoară în trei etape. în prima etapă se identifică şi se formulează problema, apoi animatorul invită participanții, cu cel puțin două zile înainte de şedință, informându-i asupra datei, locului şi temei de dezbatere. Etapa a doua este şedința propriu-zisă de brainstorming. Conducătorul reaminteşte problema ce urmează a fi discutată şi cele patru reguli ale brainstorming-ului (care vor fi consemnate pe tablă):

a) Judecata critică este interzisă!
b) Dați frâu liber imaginației (idei cât mai absurde, mai fanteziste)!
c) Gândiți-vă la cât mai multe idei posibile! j d) Preluați şi dezvoltați ideile celorlalți!

Eliminarea judecăților critice este, probabil, cea mai importantă regulă a brainstorming-ului, şi asta deoarece s-a constatat că aceste critici sunt paralizante, sunt dușmanul imaginației. într-un grup de 10 persoane în care critica este înlăturată se produc 150-200 de idei pe oră, în timp ce în altul, în care critica este admisă, se produc doar înjur de 20 de idei pe oră. în vederea respectării acestei reguli au fost elaborate şi liste de fraze sau expresii care produc blocarea creativității şi a căror utilizare e interzisă: „Este o pierdere de timp", „S-a mai încercat şi n-a mers", „Este absurd", „ Nu vom fi luați în serios", „Vom discuta despre acest lucru altă dată", „Nu putem face asta", „Glumeşti, nu?" etc. în ceea ce priveşte exigența emiterii unei cantități cât mai mari de idei, ea pleacă de la premisa că într-un număr mare de idei există mai multe şanse să se afle şi idei creative, potrivit principiului „cantitatea generează calitatea". De asemenea, se încurajează dezvoltarea, ameliorarea, combinarea ideilor celorlalți, pentru că se pot obține construcții noi ca rezultat al contagiunii de grup.

Participanții la şedință (aşezați în jurul unei mese) îşi formulează, pe rând, ideile cu privire la problema pusă în discuție. Fiecare spune tot ce-i trece prin minte în legătură cu problema respectivă, fără vreo preocupare de selecție sau judecată! critică. Intervențiile trebuie să fie scurte, enunțiative. Au prioritate la cuvânt cei care enunță o idee derivată din propunerea antevorbitorului. Conducătorul şedinței de brainstorming trebuie să aibă oarecare experiență în acest domeniu. El veghează la respectarea regulilor enunțate (încălcarea lor se sancționează chiar cu excluderea din şedință), dirijează participarea la discuții, asigură o atmosferă destinsă, prietenoasă, informală. Secretarii sunt persoanele care notează toate propunerile făcute, fără a consemna şi numele celor care au făcut propunerea. Şedința poate dura între 15 şi 60 de minute.

,

Etapa a treia se desfăşoară peste l-2 zile de la şedința de brainstorming. Un comitet de evaluare analizează şi selectează ideile valoroase, soluțiile cele mai

potrivite ale problemei puse în discuție. Brainstorming-ul oferă posibilitatea manifestării libere, spontane a gândirii şi imaginației membrilor grupului, precum şi creşterea productivității creativității individuale ca urmare a interacțiunii membrilor într-o situație de grup. Tehnica asaltului de idei nu este indicată însă pentru orice fel de problemă. Osborn recomandă chiar evitarea utilizării brainstorming-ului în cazul problemelor de judecată, de alegere sau de decizie. Această metodă se utilizează mai frecvent pentru găsirea de idei deosebite în domeniul publicității, în domeniul comercial, în domeniul tehnic. Ea se poate folosi şi în şcoală, atât în cadrul orelor curente, cât şi în cadrul orelor educative ori în cercurile pe specialități.

Sinectica a fost creată de psihologul american W. Gordon. Termenul înseamnă a pune împreună elemente diferite şi aparent fără legătură între ele. Dacă brainstorming-ul se bazează pe asociațiile libere de idei, sinectica presupune utilizarea metaforelor şi a analogiilor. Gordon găseşte acest lucru

necesar, deoarece majoritatea problemelor nu sunt noi. Deci, există o necesitate de a privi lucrurile din alt punct de vedere, făcând ca lucrurile cunoscute să devină ciudate, iar cele ciudate, cunos- ' cute. Gândirea metaforică este cea care poate ajuta participanţii la grupul sinectic să privească lucrurile în felul acesta. Psihologul american vorbeşte de un tip specific de metaforă - metafora generativă - care realizează conexiunea între lucruri nelegate între ele până atunci, care sunt foarte diferite, dar care pot avea ceva în comun. Sinectica este o tehnică mult mai structurată şi mai specifică de organizare şi dirijare a imaginaţiei spre descoperirea soluţiilor noi şi se sprijină pe două mecanisme:
a) transformarea necunoscutului în cunoscut, adică o clarificare adecvată a dificultăţilor problemei, prin care se urmăreşte surprinderea asemănărilor, legăturilor unei probleme noi cu alta veche;
b) transformarea cunoscutului în necunoscut, adică o căutare a metaforelor, comparaţiilor, personificărilor; această etapă presupune înlăturarea prejudecăţilor şi a obişnuinţelor perceptive şi raţionale, problematizarea cunoscutului, sesizarea unor probleme acolo unde nu par a exista.
Atât pentru a face necunoscutul cunoscut, cât şi pentru a face cunoscutul necunoscut, este necesară utilizarea metaforelor şi a analogiilor. Regăsim patru tipuri de analogii la care sinectica recurge cu precădere: analogia directă, analogia personală, analogia simbolică, analogia fantastică. De exemplu, dacă problema pusă în discuţie este de a găsi o nouă modalitate de parcare a automobilelor într-un oraş aglomerat, se poate utiliza o analogie directă cu metodele de depozitare din natură, din casă sau din industrie (cum îşi depozitează albinele mierea, cum se aşază borcanele în cămară) (Roşea, 1981, pp. 176-177).
Grupul sinectic este format din 5-7 persoane de diferite profesii, care sunt membrii participanţi. Şedinţele grupului sinectic se pot întinde pe durata unui an, cu o periodicitate de o şedinţă pe lună. Durata unei şedinţe poate fi de o oră, uneori chiar mai mult. Desfăşurarea unei şedinţe presupune parcurgerea unei etape de început, de, /intercunoaştere a membrilor grupului, şi apoi de familiarizare cu tema. Urmează

etapa productivă, ce presupune intrarea în joc a mecanismelor şi procedeelor specifice sinecticii (transformarea necunoscutului în cunoscut şi invers, practicarea celor patru tipuri de analogii), apoi etapa finală, în care soluţiile găsite sunt evaluate şi se adoptă cea care corespunde cel mai bine unor criterii stabilite în prealabil.
Metoda 6-3-5 valorifică, de asemenea, potenţialul creativ al grupului. Un număr de persoane se împarte în grupuri de câte 6. Fiecare membru al grupului are în faţă o foaie de hârtie pe care o împarte în trei coloane. Liderul enunţă problema, iar membrii grupurilor notează trei idei, câte una în fiecare coloană. Apoi, fiecare participant trece foaia sa vecinului din dreapta şi preia, la rândul său, foaia vecinului din stânga. Se lucrează pe cele trei idei ale vecinului din stânga: se fac completări, îmbunătăţiri, precizări ale acestora. Urmează o nouă deplasare a foilor. Rotirea se face de 5 ori, până când ideile emise de fiecare membru al grupului sunt văzute de toţi ceilalţi. La sfârşit, conducătorul strânge foile, le citeşte în faţa tuturor şi se discută care sunt cele mai bune propuneri.
Metoda se numeşte 6-3-5 pentru că sunt 6 membri ai grupului care emit 3 idei, iar acestea sunt prelucrate fiecare de 5 persoane. Prin această metodă se obţine o cantitate mare de idei. Chiar dacă unele dintre ele se vor repeta, altele vor fi banale ori prea generale în raport cu problema pusă în discuţie, va exista totuşi un număr suficient de mare şi variat de soluţii pentru a avea de unde alege. De exemplu, încercaţi să folosiţi această metodă pentru a obţine sugestii vizând modul de desfăşurare a seminariilor, modul de petrecere a timpului liber de către elevi etc.
Metoda Phillips 6-6 poate fi utilizată atunci când avem de-a face cu grupuri mari de persoane. Pentru a putea obţine participarea directă şi personală a tuturor membrilor grupului la activitate, Donald J. Phillips (1948) propune divizarea grupului mare în grupuri mai mici, de 6 persoane, care urmează a discuta o problemă timp de 6 minute (de aici şi denumirea metodei). Se procedează astfel: conducătorul grupului anunţă tema discuţiei, apoi se constituie grupele de câte 6 persoane, care îşi aleg fiecare câte un coordonator. Acesta are misiunea de a asigura participarea tuturor membrilor la discuţie, de a facilita obţinerea soluţiilor şi de a nota soluţiile la care s-a ajuns. Se discută timp de 6 minute. După expirarea timpului, fiecare grup îşi face cunoscute soluţiile prin intermediul coordonatorului. Soluţiile fiecărui grup pot fi consemnate pe tablă. Sinteza o poate face animatorul sau poate avea loc şi o discuţie între coordonatorii de grupuri.
Această metodă are avantajul că într-un interval de timp relativ scurt (4-5 minute organizarea, 6

minute discuția în grup, 2 minute pentru raportul fiecărui grup şi 20-30 de minute discuția finală) este consultat un număr mare de persoane, se obține o varietate de soluții şi argumente şi se obişnuiesc membrii grupului cu tehnica argumentării, a susținerii unui punct de vedere, dar şi a ascultării opiniei celuilalt. Metoda Phillips 6-6 poate fi utilizată cu succes la şcoală ca modalitate de a obține argumente pro şi contra unei alternative de acțiune, pentru stabilirea cauzelor unei situații mai dificile din evoluția grupului etc.

Discuția-panel (panel = jurați, experți) este o metodă bazată pe utilizarea unui număr restrâns de persoane (5-7) competente în tema ce urmează a fi discutată (care formează juriul), în timp ce un auditoriu ascultă în tăcere şi intervine prin mesaje scrise. Discuția-panel se desfăşoară astfel: experții se aşază la o masă, iar auditoriul se dispune în semicerc în jurul acestora, astfel încât să poată vedea şi auzi tot ce se discută în panel. Animatorul discuției prezintă tema şi pe membrii juriului de experți. Mai există o persoană numită „injectorul de mesaje", care are rolul de a strânge bilețelele cu mesajele trimise de auditoriu juriului. Aceste bilețele conțin întrebări, sugestii, opinii (scrise pe hârtie de diferite culori) şi vor fi introduse în discuție atunci când se iveşte un moment prielnic.

Discuția propriu-zisă se poartă în grupul restrâns al experților, iar auditoriul intervine doar prin mesajele scrise. La finalul discuției, animatorul face o sinteză şi trage concluziile. Discuții-panel sunt organizate şi de posturile de televiziune. Aici, auditoriul poate fi prezent în sală sau urmăreşte discuția de acasă şi intervine prin telefon.

Metoda rezolvării creative a problemelor. în ultimii ani, programele de dezvoltare a creativității s-au focalizat asupra rezolvării creative a problemelor. Explicarea gândirii creative în termenii strategiilor de rezolvare a problemelor nu este o întreprindere nouă. Ea a fost formulată în mod explicit de J.P. Guilford, dar o regăsim şi la E.P. Torrance, J. Bruner, R. Gagne. Cel care defineşte fundamentele procesului de rezolvare creativă a problemelor este Alex F. Osborn (inițiatorul brainstorming-ului). Modelul propus de psihologul american a fost răspândit de Sidney Parnes, cel care a definitivat şi prima versiune publicată a programelor instrucționale în rezolvarea creativă de probleme, devenind astfel cunoscut sub numele de *modelul Osbom-Parnes.* începând cu Osborn, fenomenul „creative problem solving" a căpătat amploare, cercetările ulterioare (DJ. Shallcross, R.B. Noller, A.M. Biondi) extinzând foarte mult aria de metode şi tehnici în interiorul acestei orientări.

Programele consacrate însuşirii strategiilor şi tehnicilor de rezolvare creativă a problemelor pleacă de la ideea că găsirea soluțiilor nu este o încercare oarbă, ci e nevoie de o focalizare a atenției asupra diferitelor etape ale activității de rezolvare a problemelor pentru a se ajunge la o soluție optimă. Fiecare individ poate fi antrenat în direcția dezvoltării unei atitudini deschise față de situațiile cu care se confruntă, a căutării şi analizării cât mai multor soluții alternative şi a descoperirii posibilităților de aplicare a soluțiilor. Faptul că se poate realiza un antrenament al comportamentului creativ poate fi deosebit de important pentru practica educațională.

Modelele de rezolvare creativă a problemelor, propuse de diverşi autori, fac referire, în esență, la aceleaşi etape ce trebuie parcurse pentru rezolvarea problemelor: adunarea faptelor, definitivarea punctelor de vedere asupra problemei, generarea ideilor; stabilirea criteriilor, căutarea căilor de implementare a soluțiilor. De exemplu, în descrierea lui Sidney Parnes (1985, *cf.* Fryer, 1996, pp. 106-108), procesul de rezolvare creativă a problemelor parcurge şase etape.

1) *Identificarea situației problematice,* a zonelor de interes, a provocărilor, a posibilităților şi a oportunităților. Parnes subliniază că este important să începem „la un pas de problemă", pentru a evita astfel tendința naturală de orientare prematură către definirea problemei şi căutarea soluției, lucru ce poate determina alegeri greşite referitor la ceea ce este de cercetat.

2) *Colectarea datelor* e o etapă în care participanții identifică şi adună informațiile necesare, elaborând un tablou cât mai clar al întregii situații. Trebuie luate în considerație toate sursele posibile, pentru a fixa cu exactitate ceea ce se cunoaşte deja şi ceea ce trebuie căutat. E important să fie colectate date suficiente pentru a putea merge mai departe, dar Parnes crede că nu trebuie să fie nici prea multe, pentru a nu se împotmoli în ele.

3) *Formularea problemei* este, probabil, etapa cea mai dificilă a procesului de rezolvare creativă a problemelor. Ea presupune atacarea problemei într-un mod care să ofere o nouă perspectivă asupra acesteia. Lucrul acesta ar putea fi realizat prin segmentarea problemei de rezolvat în subprobleme,

fiecare începând cu întrebarea „în ce mod s-ar putea...", sau prin extinderea problemei, încadrarea ei într-o chestiune mai generală, ce poate determina o nouă perspectivă asupra modalităților de soluționare. Parnes recomandă ca, spre sfârşitul acestei etape, atenția să se concentreze asupra ideii care intrigă cel mai mult, pentru a mări probabilitatea ca participanții să găsească soluții neconvenționale.

4) *Descoperirea ideii* este etapa de generare a cât mai multor idei pentru soluționarea problemei. E important ca participanții să producă o cantitate cât mai mare de idei, să combine şi să rearanjeze ideile într-un alt mod, fără teama că vor fi judecați (se aplică aici regulile brainstorming-ului). Ceea ce contează cu adevărat
i este ca participanții să-şi extindă limitele gândirii.

5) *Stabilirea soluției* presupune, de fapt, stabilirea criteriilor pentru evaluarea soluțiilor obținute. Aceste criterii pot fi legate de: costuri, timp, fezabilitate, utilitate, aplicabilitate. în această etapă este solicitată atât gândirea productivă, cât şi cea critică, pentru că trebuie comparate mai multe alternative, trebuie determinate punctele tari şi punctele slabe ale ideilor şi apoi selectate cele mai promițătoare posibilități.

6) *Realizarea ideilor* este etapa în care soluțiile obținute trebuie puse în practică. Rezultatul acestei faze e un plan de acțiune. Se identifică pentru fiecare soluție factorii favorizanți, factorii ce ar putea împiedica implementarea, factorii de mai mare importanță pentru promovarea ideilor. Tot acum sunt găsite şi elementele care pot asigura îmbunătățirea soluțiilor.

Rezolvarea creativă a problemelor reprezintă o tehnică, un mod de lucru ce poate fi exersat în clasă şi poate fi însuşit cu uşurință de către elevi. Autorii modelelor atrag atenția asupra faptului că experiența confruntării cu o varietate de probleme şi

exersarea **procedurilor** de rezolvare pot contribui la dezvoltarea unui **nou mod** de gândire, a unor **atitudini** creative, a spiritului **critic** şi, de **ce** nu, a **unui** nou mod de viață cognitivă.

Referințe bibliografice

Amabile, T., *Creativitatea ca mod de viață. Ghid pentru părinți şi profesori,* Editura Ştiință şi Tehnică, Bucureşti, 1997. Amabile, T., „Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessement Technique", în *Journal of Personality and Social Psychology,* nr. 43, 1982. Amabile, T, *The Social Psychology of Creativity,* New York, Springer Verlag, 1983. Besemer, S.P., Treffinger, D.J., „Analysis of Creative Products: Review and Synthesis", *The Journal of Creative Behavior,* voi. 15, nr. 3, 1981. Crețu, C, *Psihopedagogia creativității şi a talentului,* curs ID, Editura Universității „Al. I. Cuza", Iaşi, 2002. Cropley, A.J., *Creativity,* Longmans, Londra, 1967. Cropley, A.J., *More than one Way of Fostering Creativity,* Ablex, Norwood, New Jersey, 1992. Csikszentmihaly, M., *Creativity,* Harper Perennial, New York, 1996. Dincă, M., *Adolescență şi conflictul originalității,* Editura Paideia, Bucureşti, 2002. Fryer, M., *Predarea şi învățarea creativă,* Editura Uniunii Scriitorilor, Chişinău, 1996. Gardner, H., *Creating Minds. An Anatomy of Creativity,* Basic Books, New York, 1993. Getzels, J.W., Jackson, P.W., *Creativity and Intelligence,* Viley Sons, New York, 1962. Guilford, J.P., *The Nature of Human Intelligence,* Bearly Limited, New York, 1967. Landau, E., *Psihologia creativității,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979. Mooney, R.L., „A Conceptual Model for Integrating Four Approaches to the Identification of Creative Talent", în Taylor, C.W., Barron, F. (ed.), *Scientific Creativity: Its Recognition and Development,* Viley, New York, 1963. Moore, W.E., *Creative and Criticai Thinking,* Houghton, Mifflin, Boston, MA, 1985. More, A.D., *Invenție, descoperire, creativitate,* Editura Enciclopedică Română, Bucureşti, 1975. Osborn, A., *Creativity. L'imagination creative,* Bordas, Paris, 1988. Parnes, S.J., *A Facilitating Kind of Leadership,* Bearly, Buffalo, New York, 1985. Pavelcu, V., „Motivația creației științifice", în *Revista de psihologie,* nr. 2, p. 149, 1972. Popescu-Neveanu, R, *Dicționar de psihologie,* Editura Albatros, 1978. Roco, M., *Creativitate şi inteligență emoțională,* Editura Polirom, Iaşi, 2001. Roşea, A., *Creativitatea generală şi specifică,* Editura Academiei, Bucureşti, 1981. Runco, M., Pritzer, S., *Encyclopedia of Creativity,* I (A-H), Academic Press, 1999. Stoica, A., *Creativitatea elevilor,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983. Torrance, E.P., „The Beyonders and Their Characteristics", în *The Creative Child and Adult Quarterly,* Scholastic Testig Service, Bensenville, voi. 16, nr. 2, 1991.

Capitolul 4

Elemente de psihosociologie a grupurilor şcolare

Psihologia socială a arătat că învățarea nu se produce numai în contexte individuale, ci şi prin transmitere socială şi interacțiune cu ceilalți. Numai rareori elevul învață singur. De obicei, el lucrează în prezența colegilor care formează grupul-clasă. Uneori, este angajat într-o competiție specifică, alteori cooperează cu aceştia pentru rezolvarea unei sarcini. Această interacțiune îi marchează în mod decisiv performanțele. Mai mult chiar, reprezentanții şcolii de psihologie socială genetică de la Geneva (W. Doise, J.-Cl. Deschamp, G. Mugny) arată că între interacțiunea socială şi dezvoltarea cognitivă individuală există o legătură cauzală. în procesul de structurare cognitivă, individul progresează numai prin interacțiune cu alții, ceea ce îi provoacă o depăşire a capacităților cognitive individuale. Interacțiunea elevilor în cadrul grupului-clasă nu determină numai schimbări în plan cognitiv. Copilul îşi însuşeşte norme, valori şi modele de comportament, învață să coopereze şi să îşi asume responsabilități, să ia o decizie, îi cunoaşte pe ceilalți şi îşi formează o imagine de sine mai realistă. Clasa de elevi este deci un mediu semnificativ de socializare, de învățare socială. Toate aceste elemente care privesc grupul şcolar, cu sistemul său de interacțiuni, cu influențele exercitate asupra individului, trebuie ştiute şi utilizate de profesor în procesul de instruire. Numai în acest fel îşi va putea atinge mai lesne obiectivele educaționale stabilite.

1. Noțiunea de grup. Tipologia grupului

Cercetarea grupurilor umane a fost făcută atât de către psihologi, cât şi de către sociologi, din acest motiv definițiile date grupului fiind numeroase. Condițiile istorice şi sociale specifice au facilitat dezvoltarea accelerată a teoriei grupurilor în Statele Unite. Nume precum C.H. Cooley, R.H. Merton, K. Lewin, E. Mayo ori J.L. Moreno se leagă de începuturile cercetării sistematice a problematicii grupurilor. Conceptul de grup a fost şi este încă folosit pentru a acoperi o realitate foarte vastă, căpătând astfel o pluralitate de sensuri. Chiar în ştiințele sociale, termenul de grup

este utilizat adesea într-un sens excesiv de larg, ajungând să fie aplicat oricărui ansamblu de ființe umane pe care le uneşte o legătură oarecare.

Dicționarul Webster (1989) defineşte grupul ca fiind un număr de indivizi reuniți, care au un număr de relații unificatoare. Cele mai multe dintre definițiile date grupului scot în evidență interdependența membrilor, ceea ce înseamnă că ei au nevoie unul de altul pentru a realiza scopuri de grup. Astfel, K. Lewin (1948) afirmă că „esența unui grup nu este similaritatea sau lipsa de asemănare a membrilor săi, ci interdependența lor". Grupul se distinge prin cel puțin două trăsături majore: în grup, membrii *interacționează,* iar prin această interacțiune socială ei *se influențează* unii pe alții. Ideea interacțiunii este subliniată şi într-una din definițiile inventariate de Donelson R. Forsth (1983): „Grupul reprezintă două sau mai multe persoane care interacționează între ele în asemenea manieră, încât fiecare persoană influențează şi este influențată de celelalte persoane". Psihologia cognitivă propune o definiție a grupului în termeni de identitate socială, considerându-l o colecție de persoane care au interiorizat aceeaşi *identitate* drept componentă a imaginii de sine. Pentru psiholog, grupul este, înainte de toate, laboratorul în care se construiesc elementele comportamentului social. El încearcă să înțeleagă cum are loc transformarea actelor individuale în fenomene psihosociale în cadrul grupului.

Psihologia socială a luat ca prototip grupul mic sau restrâns, punând accentul pe scopul comun al membrilor şi pe interacțiunea acestora. De aceea, definițiile date grupului surprind caracteristicile acestui tip de grup. în sociologie, grupul are un sens mai larg, deşi nu se confundă cu categoria socială. Pierre de Visscher (2001) de la Universitatea din Liege, unul dintre cei mai avizați specialişti în domeniul problematicii grupurilor, îndeosebi al dinamicii de grup, face'trimitere la definițiile date de sociologi grupului, pentru a se poziționa apoi în raport cu aceştia:

„Prin grup social se înțelege o formațiune socială în interiorul căreia indivizii interacționează conform unor reguli fixe... (criteriu obiectiv) şi împărtăşesc sentimentul de a constitui o entitate aparte (un prim criteriu subiectiv), astfel încât membrii s-ar putea recunoaşte ca atare (al doilea criteriu subiectiv). în consecință, nici proximitatea fizică, nici asemănarea fiziologică, nici «nominalismul» statistic nu sunt cele care furnizează criteriul de distincție... ceea ce contează este să nu se confunde grupul social cu categoria socială" (De Coster, 1990, *apud* De Visscher, 2001, p. 19);

„Grupul social este constituit din indivizi uniți prin relații... a căror rețea se organizează prin complementaritate. Grupul social are ca obiect manifest faptul că răspunde la o nevoie obiectivă sau subiectivă a membrilor săi" (Janne, 1968, *apud* De Visscher, 2001, p. 19).

Iată definiția pe care De Visscher o propune pentru grupul restrâns:

„ *Un ansamblu de persoane în număr mai mare sau egal cu cinci, adunate efectiv în acelaşi timp şi în acelaşi loc, având posibilitatea să se perceapă unele pe altele,*

să comunice, să interacţioneze la nivel interpersonal şi intragrupal, în mod direct şi reciproc, împărtăşind o experienţă suficient de semnificativă şi de durabilă pentru a începe, eventual, un proces de instituire şi pentru a ajunge la un caracter de entitate" I (De Visscher, 2001, p. 23). în acest spirit, crede psihologul francez, trebuie judecate grupurile restrânse, iar pentru calificarea unui conglomerat de persoane drept grup restrâns este necesar să luăm în consideraţie următoarele caracteristici:

- o unitate de timp şi spaţiu, un „aici şi acum", ceea ce presupune o anumită proximitate, o distanţă interindividuală minimală;
- o semnificaţie: o raţiune de a fi şi de a rămâne împreună, fără a se impune obiective identice sau experienţe comune;
- o soartă relativ comună: trăirea în comun a evenimentelor sau a experienţelor;
- posibilitatea perceperii şi a reprezentării fiecărui membru de către ceilalţi;
- un caracter rezonabil de „entitate de grup", perceput de membri şi de persoane exterioare grupului;
- posibilitatea de instaurare a unui *proces interactiv* efectiv, ceea ce presupune ca membrii să poată comunica între ei şi să se influenţeze reciproc;
- o durată suficientă pentru a permite un proces de instituţionalizare (structuri de relaţii, funcţii, roluri, norme, procese).

Fiecare dintre noi aparţinem unuia sau mai multor grupuri: familie, clasă de elevi, grup de prieteni, colectiv de muncă, echipă sportivă. Conceptul de grup este folosit însă pentru a acoperi şi alte formaţii colective care populează spaţiul social. Psihologii francezi D. Anzieu şi J.-Y. Martin (1994, pp. 28-45) disting următoarele categorii de grupuri umane:

a) *mulţimea,* caracterizată printr-un grad de organizare foarte scăzut, un număr mare de participanţi care se reunesc mai mult sau mai puţin întâmplător cu ocazia unui eveniment (spectacole, demonstraţii, manifestări sportive);

b) *banda* caracterizată printr-un grad de organizare scăzut, un număr mic de participanţi ce au preocupări asemănătoare şi se reunesc în mod voluntar pentru plăcerea de a fi împreună;

c) *gruparea,* o reuniune de persoane cu un număr variabil, care se întâlnesc din când în când şi manifestă o relativă permanenţă a scopurilor; gradul de organizare este în acest caz mediu, iar relaţiile umane sunt superficiale;

d) *grupul primar,* caracterizat printr-un grad de organizare ridicat, un număr mic de membri, scopuri asumate de toţi membrii şi relaţii afective foarte strânse; în acest sens, grupul primar este echivalent cu grupul mic sau restrâns;

e) *grupul secundar,* un grup social mare, instituţionalizat, caracterizat printr-un grad de organizare foarte ridicat, prin scopuri şi acţiuni bin£ definite şi planificate; predominantă este aici organizarea formală şi mai puţîn ceaaţectivă.

O analiză de pionierat şi mai amănunţită a grupurilor primare şi secundare a fost realizată de sociologul american C.H. Cooley (1909). Distincţia dintre cele două tipuri de grupuri se face în funcţie de natura relaţiilor dintre membrii participanţi.

Astfel, *grupul primar* este format dintr-un număr restrâns de membri, între care se stabilesc relaţii personale, directe, *faţă în faţă.* Acest aspect facilitează cunoaşterea reciprocă a membrilor grupului, comunicarea directă, împărtăşirea ideilor, sentimentelor, în această categorie intră: familia, grupul de prieteni, clasa de elevi. *Grupul secundar* este format dintr-un număr mare de persoane, iar relaţiile dintre membri au un caracter formal, sunt reci şi distante, indirecte, mijlocite oficial prin diferite norme. Datorită numărului mare de persoane care formează aceste grupuri, nu sunt posibile decât rareori contactele directe, faţă în faţă, ceea ce determină o intercunoaştere superficială a membrilor. Grupurile secundare au o structură oficială, cel mai adesea impusă şi care influenţează relaţiile dintre membri. în categoria grupurilor mari se înscriu: şcoala, colectivele mari de muncă.

O serie de autori, precum H. Hyman sau R. Merton, propun diferenţierea între *grupul de apartenenţă* şi *grupul de referinţă. Grupul de apartenenţă* este grupul primar căruia îi aparţine un individ (familia, clasa de elevi, echipa de muncă) şi la I viaţa căruia participă. *Grupul de referinţă* este grupul de unde îşi împrumută valorile j şi întruchipează aspiraţiile individului respectiv. Cu acest grup el se identifică sau doreşte să se identifice, îl ia drept model, îi adoptă opiniile, valorile, comportamentele. Atunci când grupul de referinţă coincide cu grupul de apartenenţă, este o dovadă de integrare a individului în

cadrul grupului. Dar există şi situaţii în care grupul de referinţă nu e totuna cu grupul de apartenenţă. Acest fapt poate genera conflicte şi respingerea individului de către grupul de apartenenţă. El va fi cu atât mai izolat şi conflictul va fi cu atât mai puternic cu cât grupul de referinţă este inaccesibil individului.

Pentru copii, până la vârsta preadolescentei, grupul de referinţă îl constituie familia, părinţii, care le oferă modele de conduită, criterii de apreciere, valori. începând cu preadolescenta şi mai ales în adolescenţă, modelele familiale trec pe plan secund, locul lor fiind luat de grupul de aceeaşi vârstă (colegi de clasă, prieteni), care le propun norme, opinii, valori de referinţă. Alteori, adolescenţii îşi iau modele dintre vedetele sportului, cinematografului, muzicii ori din mass-media. Studiile întreprinse scot în evidenţă aspiraţia adolescenţilor la independenţă, originalitate şi noncon-formism, o dată cu tendinţa de a afişa un contramodel faţă de cel propus de generaţia adultă (Radu, 1974, p. 176).

O altă distincţie este aceea dintre *grupul formal* şi *grupul informai. Grupul formal* este un ansamblu de persoane cu o organizare explicită, instituţionalizată, în care relaţiile dintre membri sunt oficiale, formale, reglementate prin norme, legi, ordine, decizii. Are o structură formală, reflectată în organizarea ierarhică şi j funcţională a grupului. *Grupul informai* este un grup constituit spontan, fără o organizare explicită, iar relaţiile dintre membri exprimă modul de distribuire a simpatiei şi antipatiei în grup. Are o structură informală, care evidenţiază poziţia membrilor populari şi a celor respinşi, polii de atracţie şi de conflict dincolo de structura oficială. Un grup funcţionează eficient când structura sa formală nu este pusă în pericol de către organizarea informală. De aceea, este necesară o adecvare reciprocă şi permanentă a celor două niveluri.

în sfârşit, o tipologie a grupului care ia în consideraţie nivelul de funcţionare, respectiv scopul sau raţiunea de a fi a grupului diferenţiază între *psihogrupuri* şi *sociogrupuri* (H. Jennings, K. Lewin) sau *grupuri aflliative* şi *grupuri instrumentale* (J. Horowitz, K.S. Bordens, 1995, *cf.* Golu, 2001, p. 281). *Psihogrupul* sau *grupul aflliativ* presupune asocierea membrilor pentru plăcerea de a fi împreună, pentru satisfacerea nevoii de afecţiune. Ceea ce uneşte grupul este sentimentul unei legături între membrii grupului sau conştiinţa de grup. *Socwgrupul* sau *grupul instrumental* există pentru a îndeplini o anumită sarcină sau pentru a atinge un anumit scop. Este un grup în care legăturile dintre membri sunt practic inexistente în momentul formării sale. Ceea ce îi uneşte este interesul pentru sarcina pe care o au de îndeplinit. Odată atins scopul, grupul se poate dizolva.

O prezentare comparativă a caracteristicilor psihogrupului şi sociogrupului regăsim în tabelul alăturat (B. Richard, 1996, p. 16):

	Psihogrup: grup centrat pe persoane	*Sociogrup: grup centrat pe sarcină*
Scopuri	Grupul însuşi. Relaţiile cu alte persoane.	A executa, a îndeplini o sarcină, a se organiza.
Motivaţie	A satisface nevoile sale afective.	Atracţie pentru sarcină. Competenţă. Atracţie pentru membrii consideraţi mai adecvaţi.
Structură	Informală. Puţine reguli de funcţionare. Norme implicite.	Formală: preşedinte, secretar etc. Reguli impuse: mandat, limită de timp etc.
Membri	Voluntari. Omogeni.	Voluntari sau involuntari Mai eterogeni (vârstă, statut, profesie etc).

Cele două tipuri de grup se regăsesc rareori în stare pură, întrucât, cel mai adesea, orice grup combină caracteristici care ţin, în acelaşi timp, de psihogrup şi de sociogrup, în dozaje relative şi variabile. Mai mult chiar, combinaţia de caracteristici poate fi benefică pentru grup. De exemplu, integrarea variabilelor afective în grupul centrat pe sarcină poate creşte eficienţa grupului în realizarea sarcinii. Grupul nu este o entitate statică. El are o anumită dinamică, trece prin stadii de constituire, de dezvoltare, apoi ajunge la o anumită maturitate la care se ating performanţele optime în privinţa gradului de interacţiune şi a rezolvării sarcinilor pentru care indivizii s-au reunit şi, în final, se poate ajunge la dizolvarea grupului.

2. Particularităţile clasei de elevi ca grup social

Unul dintre grupurile cele mai semnificative din viaţa copihllui este *clasa de elevi.* Ea satisface cel mai bine câteva dintre motivele fundamentale ale conduitei umane: nevoia de afiliere, de altul, nevoia de

participare, nevoia de protecție, de securitate. Acest grup se perpetuează de-a lungul câtorva ani şi are o imensă influență asupra

membrilor săi, alcătuind „creuzetul" în care se conturează personalitatea. Clasa de elevi este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii) şi dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sunt reglementate oficial de tipul sarcinii şi de normele de funcționare (Neculau, 1983, p. 105).

Clasa de elevi este, în primul rând, un grup formal, constituit pe baza unor reglementări şcolare, în funcție de anumite reguli şi prin distribuirea unor roluri diferite educatorilor şi educaților. Clasa de elevi este un grup mic prin numărul de membri (25-30), iar prin natura scopurilor este un grup educațional. în raport cu alte tipuri de grup, clasa şcolară este un grup de formare, de modelare a unor capacități şi trăsături de personalitate, de învățare a unor comportamente, de însuşire a cunoştințelor şi abilităților necesare. Clasa de elevi este şi un grup primar. Ca atare, ea posedă toate caracteristicile generale ale acestuia.

1) Caracteristica fundamentală a grupului primar, deci şi a clasei şcolare, este *interacțiunea directă, nemijlocită, față în față* a membrilor. Interacțiunea ia forma comunicării, a relațiilor ierarhice şi a relațiilor preferențiale. Prin interacțiune se schimbă comportamentele persoanelor care intră în contact o perioadă mai lungă de timp. în cadrul clasei, interacțiunile se realizează la niveluri diferite (profesor-elev, elev-elev, elev-grup, grup-grup) şi se diferențiază între ele prin gradul diferit de determinare, felul interacțiunii dintre membri şi mijloacele de realizare (Zlate, 1972, pp. 62-63).

2) O altă caracteristică a grupului-clasă este *prezența scopurilor şi a motivelor* care susțin acțiunea de urmărire a acestora. Prezența scopurilor este condiția existenței şi progresului grupului. Fiind un grup formal, scopurile clasei şcolare sunt prescrise de persoane exterioare grupului şi vizează procesul de instrucție şi educație. Sunt deci scopuri de ordin formativ. Existența scopurilor comune nu anulează însă scopurile individuale. Cele două categorii de scopuri trebuie dezvoltate, armonizate şi integrate reciproc. Numai pe această bază poate fi evitată existența unor scopuri paralele, care provoacă disfuncționalități ale grupului. Subordonarea şi integrarea conştientă şi consimțită a scopurilor individuale în cele comune depinde de măiestria pedagogică a profesorului (metodele pedagogice utilizate, stilul de conducere a clasei), de climatul socioafectiv din clasa de elevi, de gradul de motivare a elevilor la activitățile comune (Păun, 1982, p. 136).

3) Ca urmare a interacțiunii dintre membrii grupului-clasă în vederea atingerii unui scop comun, se creează o anumită *structură* a grupului. Structura grupului reprezintă rețeaua de statusuri şi roluri ale indivizilor în grup. *Statusul* defineşte locul pe care îl pcupă un individ într-un sistem la un moment dat, poziția sa socială într-o ierarhie dată. *Rolul* este aspectul dinamic al statusului, totalitatea conduitelor adoptate din perspectiva deținerii unui status. O anumită configurație a pozițiilor şi funcțiilor formale şi informale ale membrilor grupului determină două structuri fundamentale pentru clasa de elevi: o structură formală şi o structură informală. Fiind un grup formal, clasa de elevi are o structură organizată şi impusă, care se concretizează

în învestirea membrilor grupului cu diferite roluri (funcții, responsabilități), pentru a permite utilizarea cât mai bună a resurselor elevilor în rezolvarea sarcinilor şcolare şi atingerea obiectivelor propuse. în urma acestei învestiri vor apărea în mod firesc *liderii formali* (oficiali), care au un rol important în reglarea relațiilor din cadrul colectivului de elevi, ca şi în stabilirea relațiilor profesor-elevi.

Calitatea indispensabilă a unui lider este *autoritatea,* concretizată în recunoaşterea j şi acceptarea de către ceilalți a acestei poziții. în al doilea rând, liderul trebuie să aibă *capacitatea de a-i stimula pe ceilalți,* în vederea participării lor la îndeplinirea sarcinilor ce stau în fața grupului-clasă. Profesorul-diriginte trebuie să ia în considerație aceste calități atunci când desemnează liderii clasei de elevi. Deşi este situat în afara grupului de elevi, profesorul face parte din conducerea acestuia. Ca lider oficial adult, profesorul trebuie să respecte cerințele grupului, să cunoască tensiunile existente în grup, precum şi cazurile de deviere de la normele grupului.

Alături de structura formală, în clasa de elevi se dezvoltă şi o *structură informală* (neoficială, liber consimțită), care este rezultatul relațiilor intersubiective ce se stabilesc între membrii grupului. Aceasta este o structură cu un caracter predominant afectiv, bazată pe legături de simpatie, antipatie şi indiferență. Relațiile respective pot influența coeziunea şi productivitatea grupului şcolar sau pot acționa pentru a proteja membrii grupului contra practicilor autoritare ale liderilor formali. Ca urmare

a distribuției și structurării relațiilor preferențiale din colectiv, apar *liderii informați* (persoane preferate). Din punct de vedere pedagogic, este important să cunoaștem natura calităților personale prin care se impun liderii informali și, de asemenea, dacă influențele exercitate de cele două categorii de lideri au un sens convergent sau divergent. Uneori, liderul informai poate exercita o influență negativă asupra celorlalți membri ai grupului.
4) Existența unui *sistem de norme* constituie o caracteristică importantă a oricărui grup social, deci și a grupului-clasă. Normele servesc drept criterii de evaluare a comportamentelor individuale și de grup. Comportamentele dezirabile din punct de vedere social sunt promovate, în timp ce comportamentele indezirabile, deviante, sunt respinse și sancționate. Grupul exercită presiuni asupra membrilor, pentru respectarea normelor. în felul acesta se ajunge la o standardizare și uniformizare a comportamentelor. Normele au rol de reglator al grupului, determinând unitatea și coeziunea acestuia.
Sistemul normativ al grupului școlar cuprinde două categorii de norme: *norme explicite,* care reglementează activitatea de învățare a elevilor, decurgând din specificul instituțiilor școlare ca instituții de instruire și educație, și *norme implicite,* care iau naștere din interacțiunea membrilor, sunt o emanație a grupului, un fel de rezumat al experiențelor colective ale elevilor, și sunt destul de flexibile. Uneori, normele implicite nu sunt convergente cu normele explicite. Acest fapt poate produce conflicte normative, respectiv o deteriorare a climatului din grup, apariția unor fenomene de agresivitate ori de devianță normativă.
5) Grupul școlar se definește și printr-un anumit *grad de coeziune.* Leon Festinger a definit coeziunea drept *rezultatul tuturor forțelor care îi determină pe indivizi să*

rămână în grup. Coeziunea exprimă gradul de unitate și de integrare a grupului, rezistența sa la destructurare. Grupurile cu un nivel de coeziune foarte scăzut pot fi doar cu indulgență numite grupuri. Opusă coeziunii ar fi *disocierea grupului.* Sursele coeziunii grupului sunt: atracția interpersonală, măsura în care membrii se simpatizează unii pe alții, climatul de încredere mutuală, consensul cognitiv și afectiv al membrilor, succesul în activitatea comună și satisfacțiile generate de viața în grup, prestigiul grupului de apartenență, măsura în care grupul satisface aspirațiile membrilor, cooperarea în cadrul activităților grupului.
Toți acești factori trebuie cunoscuți de profesor, astfel ca el să acționeze în direcția creării condițiilor pentru creșterea coeziunii grupului școlar. Iată câteva sugestii de acțiune:
- să ofere elevilor cât mai multe ocazii de cunoaștere reciprocă;
- să practice un stil de conducere democratic;
- să stimuleze inițiativa elevilor, să-i încurajeze în a-și organiza singuri activitățile;
- să organizeze activități de învățare bazate pe cooperare, care favorizează relațiile și schimburile intense între colegi, stimulează acceptarea și înțelegerea reciprocă;
- să realizeze evaluări nu numai ale prestațiilor individuale, ci și ale grupului în ansamblu.

O privire sintetică asupra caracteristicilor grupului și a factorilor care condiționează funcționarea lui, având în centru *interacțiunea,* regăsim în diagrama următoare (figura 1), realizată de Bany și Johnson (1969):

Figura 1. - *Diagrama caracteristicilor grupului (M.A. Bany, L.V. Johnson)*

3. Activitatea în grup: virtuți și limite

Una dintre primele întrebări pe care și le-au pus cercetătorii din domeniul psihologiei sociale a fost:

când sunt elevii mai productivi, atunci când lucrează singuri sau atunci când lucrează în grup? în mod obişnuit, noi considerăm că performanţele imr-o sarcină şcolară depind numai de capacităţile personale şi, eventual, de interacţiunea capacităţilor subiectului cu caracteristicile sarcinii. Cercetările au arătat însă că anumite tipuri de probleme sunt rezolvate mai bine de persoane care lucrează împreună decât de indivizi izolaţi. La nivel de grup, rezolvarea sarcinii implică I vehicularea informaţiei între membrii grupului, emiterea de sugestii, avansarea mai I multor soluţii, confruntarea acestora şi reţinerea celor corespunzătoare.

0 serie de cercetări sintetizate de R.B. Zajonc (1965) au arătat că şi simpla prezenţă a unui public poate influenţa performanţele indivizilor într-o sarcină oare-j care. Acest fenomen este cunoscut sub numele *de facilitare socială.* Există însă şi voci care susţin că subiecţii care lucrează împreună fac mai puţine eforturi decât cei care lucrează singuri, deoarece apare aşa-numitul *efect Ringelmann* sau *lenea socială* (Latane, Williams, Harkins, 1979). Fenomenul s-ar datora faptului că cei care lucrează împreună nu-şi pot evalua contribuţia din cauza absenţei unui feed-back individual, iar formularea explicită a unor standarde de performanţă personale ar putea fi un remediu. De asemenea, lenea socială a fost explicată şi prin fenomenul de *dezindividualizare*, care se referă la faptul că, atunci când lucrează în grup, indivizii cred că nu pot fi identificaţi şi traşi la răspundere pentru acţiunile lor.

Aşadar, grupurile ajută sau împiedică obţinerea performanţelor individuale? Recunoaşterea complexităţii problemei i-a determinat pe cercetători să analizeze mai amănunţit factorii care facilitează sau, respectiv, îngreunează activitatea în grup *(cf* Morton Deutsch, Harvey Horstein, 1978, pp. 194-196; Ion Radu, 1994, pp. 138-140). Factorii care facilitează activitatea în grup sunt cei enumeraţi în continuare:

a) *Stimularea individului datorită prezenţei altuia.* Cercetările asupra facilitării sociale au pus în evidenţă faptul că lucrul în prezenţa altor persoane favorizează performanţa. Prezenţa altuia acţionează atât fizic, cât şi prin semnificaţia ce i se ataşează. Ştiindu-se observat, subiectul se simte şi evaluat, iar judecata de valoare se răsfrânge asupra personalităţii sale în ansamblu. Ca efect, cresc nivelul de motivare şi gradul de atenţie, care se vor reflecta în performanţele obţinute. Efectul de facilitare socială a fost urmărit în condiţiile prezenţei unui public (a unor spectatori pasivi care funcţionează doar ca auditoriu), dar şi în condiţii de coacţiune (mai mulţi indivizi dispuşi în aceeaşi încăpere efectuează aceeaşi activitate, dar în mod individual), în ambele cazuri, prestaţia rămâne individuală, dar se lucrează într-un context colectiv. Concluzia a fost *că publicul* şi *coacţiunea* îmbunătăţesc acele reacţii Icare sunt bine fixate, însă învăţarea unor elemente noi este stânjenită.

b) *Resursele acumulate.* Grupul dispune de resurse mai bune decât un singur individ, deoarece în grup se combină aptitudinile, se însumează contribuţiile, se vehiculează un volum mult mai mare de informaţii. Teoretic, intervine, ca efect statistic, o creştere ipotetică a resurselor: mai multe minţi reuşesc să facă mai mult şi mai bine decât una singură. Practic, nu toate resursele globale ale grupului se pot folosi. Grupul nu utilizează pe deplin capacităţile membrilor săi, deoarece pot interveni dificultăţi de comunicare, de organizare, de compoziţie.

c) Grupul oferă şansa de a avea *pretestul ideilor/soluţiilor avansate,* ceea ce are ca efect reducerea numărului de erori şi, implicit, creşterea exactităţii soluţiei. Prin întărire şi feed-back reciproc, răspunsurile bune se fixează, iar cele greşite se elimină, triajul soluţiilor fiind astfel mult mai eficace. Dezavantajul este acela că, deşi proporţia de răspunsuri corecte date de grup este mai mare, timpul necesar pentru a ajunge la aceste soluţii creşte.

d) *Stimularea rezultată din interacţiunea cumulativă.* Discuţiile în grup pot produce o stimulare a ideilor noi, deoarece fiecare membru poate dezvolta ideile celuilalt. Este favorizat fluxul asociaţiilor, se dezvăluie aspecte, laturi diferite ale aceluiaşi fenomen. Are loc *efectul de compensare a competenţelor.* în consecinţă, din interacţiune şi combinare se naşte un rezultat inedit. Uneori însă, grupurile îi pot! determina pe indivizi să se conformeze şi pot inhiba manifestarea iniţiativelor individuale, a ideilor originale.

e) „ *Petele oarbe " sunt corectate.* Este mai uşor să recunoşti greşelile altora decât: pe cele proprii. Astfel, în grup, critica socială va dezvălui lipsa de corectitudine a unor idei pe care, lucrând separat, indivizii le-ar putea lua drept bune. Grupul dezvoltă capacitatea de a critica, apetenţa individului de a se lupta cu ideile celuilalt, efortul pentru a apăra ideile criticate.

Dar eficienţa grupului poate fi afectată de o serie de factori precum cei de mai jos:

a) *Mărimea grupului* poate afecta productivitatea (numărul de soluţii găsite). Creşterea numărului de

participanți sporeşte evantaiul de alternative, diversitatea informațiilor şi a opiniilor vehiculate în grup. Numai că, pe măsură ce grupul creşte ca volum, coordonarea eforturilor devine tot mai dificilă. Pe de altă parte, mărirea numărului de membri duce la o scădere a gradului de consens. Echilibrul cel mai bun între dinamica grupului, timpul de lucru şi productivitate pare să fie atunci când grupul este format din 5-12 membri.

b) *Opoziția de scopuri şi interese ale membrilor* face ca acțiunea de colaborare să fie foarte dificilă. Eficiența se află în relații strânse cu coeziunea grupului şi cu gradul de angajare în sarcina comună. Cu cât acestea sunt mai reduse ca urmare a diversificării scopurilor, cu atât eficiența grupului scade.

c) *Dificultățile de comunicare* tind să sporească pe măsură ce grupul creşte numeric. în grupurile mari, nivelul şi intensitatea intercomunicărilor scad, iar şansele

indivizilor de a contribui în mod egal la rezolvarea sarcinilor se diminuează. Discuțiile din grup sunt tot mai greu de susținut.

d) *Dependența excesivă de ceilalți* poate fi favorizată de activitatea în grup. Unii membri ai grupului se pot obişnui să lase îndeplinirea unor sarcini pe seama altora mai capabili şi să evite astfel să-şi asume propriile responsabilități.

e) *Tendința conformismului* față de opinia majoritară poate frâna contribuția unor membri ai grupului la îndeplinirea sarcinii. Acest lucru este cu atât mai dăunător cu cât poate fi vorba de soluții originale, creatoare, pe care subiecții evită să le comunice, pentru a nu fi în discordanță cu soluțiile la care a aderat majoritatea.

Se poate spune că grupurile stimulează şi favorizează activitatea individuală, dar ele o şi pot împiedica. în mod deosebit, grupurile îi ajută pe elevii slabi, care au mai puține resurse individuale. Se cuvine să tratăm cu multă atenție situația colectivă, pentru că prezența celorlalți poate fi pozitivă sau negativă, în funcție de condițiile în care sunt plasați elevii.

4, Cooperare şi competiție în clasa şcolară

Angajarea elevilor în rezolvarea sarcinilor de învățare se poate face în contextul unei interacțiuni bazate fie pe relații de competiție, fie pe relații de cooperare. Fiecare dintre cele două tipuri de interacțiune - cooperarea şi competiția - se soldează cu efecte diferite în planul atitudinilor reciproce ale elevilor, în planul motivațiilor, al gradului de participare la îndeplinirea sarcinilor şi al performanțelor individuale. O serie de cercetări efectuate în această direcție (G. Mead, M. Deutsch) scot în evidență avantajele şi dezavantajele acestor mecanisme psihosociale, măsura şi maniera în care trebuie utilizate într-o situație şcolară sau alta.

Competiția reprezintă rivalitatea mutuală sau o „luptă" între două sau mai multe persoane pentru atingerea unui scop indivizibil (Golu, 1974, p. 158). Competiția este o formă motivațională a afirmării de sine, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității, iar *cooperarea* este o activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun (Ausubel, Robinson, 1981, p. 491).

Studii recente arată că mediul şcolar cunoaşte, în general, o organizare competitivă şi că elevii lucrează în condiții de cooperare numai 4,6% din timpul pe care îl petrec în clasă. Opțiunea profesorului pentru structurarea competitivă a activității de învățare poate fi explicată prin modalitatea de notare practicată, o notare prin raportare la grup, având drept urmare stimularea competiției între elevi (Neculau, Boncu, 1998, p. 241). Nu poate fi neglijat nici faptul că activitatea în condiții de cooperare necesită o pregătire specială şi o modificare de rol, atât în ceea ce-l priveşte pe profesor, cât şi pe elevi. Profesorul trebuie să renunțe la rolul tradițional de transmițător de cunoştințe, de diriguitor al activității din clasă, pentru a şi-l asuma

pe acela de colaborator, consultant şi facilitator al activității de învățare. In ceea ce-i priveşte pe elevi, ei trebuie să învețe să-şi asume responsabilități, să participe la luarea deciziilor, să ofere şi să primească sugestii.

O cercetare interesantă asupra efectelor sistemelor de notare în situații de cooperare şi în situații competitive a fost realizată de Morton Deutsch (1949). Aşa cum explică psihologul american, specialist în dinamica grupurilor, când o situație presupune competiție, succesul oricărui membru al grupului înseamnă eşecul altuia, şi el numeşte această formă de interacțiune „interdependență potrivnică". Prin opoziție, atunci când succesul oricăruia dintre membrii grupului măreşte şansele de succes ale celorlalți, avem de-a face cu interdependența numită cooperare sau „interdependență

motrice". Pentru a observa impactul acestor tipuri de interdependență, Deutsch a organizat un experiment în care două grupuri de elevi au fost evaluate în mod diferit. în grupul de competiție, li s-a spus elevilor că acela care va avea cea mai bună prestație va primi cel mai înalt calificativ, iar ceilalți vor fi notați, în ordine descrescătoare, în funcție de calitatea activității realizate. în grupul cooperativ, li s-a spus că performanța grupului va determina calificativul individual. Astfel, membrii grupului cooperativ au urmărit scopuri realizabile în mod interdependent, iar cei din grupul de competiție au urmărit scopuri potrivnic interdependente.

Rezultatele acestui experiment şi ale altor cercetări similare (Haines, Coleman) au arătat că aceste două moduri de structurare a activității - cooperarea şi competiția -au efecte diferite asupra comportamentului din clasă. Astfel, competiția are efecte, în primul rând, în plan motivațional. Subiecții depun eforturi mai mari, lucrează cu mai multă tragere de inimă, îşi fixează aspirații mai înalte, sunt învățați să lupte, să persevereze pentru atingerea scopurilor şi să fie pregătiți pentru a face față condițiilor unei societăți organizate pe principiile competiției. De asemenea, competiția face mai atractive sarcinile şcolare, elevii îşi pot aprecia mai realist propriile capacități comparându-le cu ale altora şi îşi dezvoltă spiritul critic şi autocritic.

în același timp, competiția are însă şi o serie de efecte negative, care nu sunt deloc neglijabile. în grupurile competitive s-a constatat o creştere a numărului comportamentelor agresive, ostile, a conflictelor şi a atitudinilor de opoziție şi suspiciune. Competiția exagerată generează frustrare, anxietate, sentimente de nesiguranță şi de neputință la copiii mai puțin dotați, care sunt tentați să abandoneze lucrul. De aceea, este mai recomandabilă competiția între copiii cu niveluri cognitive relativ apropiate. Procesul competitiv se caracterizează printr-o slabă interacțiune între colegi, prin lipsa de comunicare sau prin comunicarea unor informații false, prin lipsa încrederii reciproce, fapt care conduce la scăderea coeziunii grupului. Dobân-direa prestigiului, demonstrarea superiorității personale, obținerea rezultatului cu orice preț sunt dominantele activității competitive, care pot marca profund personali-l tatea elevului.

în privința cooperării, s-a constatat că ea înseamnă un câştig în planul interacțiunii dintre elevi, al comunicării, al atitudinilor reciproce şi al coeziunii grupului. Procesul de cooperare se caracterizează prin comunicarea onestă şi deschisă între parteneri,

fiecare fiind interesat să transmită informațiile semnificative şi pe cele mai relevante. Relațiile de cooperare dezvoltă sentimente mutuale de simpatie şi prietenie, de încredere, de disponibilitate la solicitările celuilalt. Cooperarea dă naştere unui climat mai destins, lipsit de tensiuni, în care fiecare poate să lucreze potrivit propriilor capacități. Chiar şi elevii slabi au posibilitatea să contribuie la obținerea unor rezultate bune de către grup. Acest fapt generează creşterea stimei de sine, a încrederii în forțele proprii, dar şi a valorizării competențelor celorlalți. Apartenența la grupurile „cooperative" oferă membrilor satisfacție, echilibru şi condiții optime de dezvoltare a personalității. Ceea ce s-a reproşat însă structurării cooperatiste a grupurilor este posibilitatea pierderii motivației individuale şi a reducerii efortului în

1 condițiile îndeplinirii de către grup a unei sarcini colective.

Efectele divergente ale cooperării şi competiției sunt redate sintetic în tabelul

■ următor (Johnson, 1980, *apud* Forsyth, 2001, p. 195):

Caracteristica	*Clasa cooperativa*	*Clasa competitivă*
Interacțiune	Ridicată	Scăzută
Comunicare	Eficace	Minimă, amăgitoare sau sub formă de amenințări
Susținerea si influența semenilor	Ajutor, sprijin şi orientare	Lipsa ajutorului, lipsa susținerii şi orientarea spre competiție
Managementul conflictului	Integrativ, egalitarist	Ineficace, orientat către a câştiga/a pierde
Rezultatele învățământului	De ordin înalt, conceptuale	Efective, necreative
Atmosfera	Prietenoasă	Ostilă
Angajamentul de a învăța	Ridicat	Scăzut
Utilizarea resurselor	Eficientă, împărțită	Ineficientă, individualistă

Frica de eşec.	Redusă	Crescută

i Analizele efectuate pledează în favoarea utilizării cu prioritate a metodelor bazate pe cooperare în activitatea şcolară. Trebuie spus totuşi că avantajele unei forme de interacţiune în raport cu cealaltă nu pot fi evaluate abstract. Situaţiile de învăţare, natura
v conţinutului, tipul sarcinii, obiectivele urmărite sunt factori foarte importanţi, care
e trebuie luaţi în consideraţie în alegerea unui tip de interacţiune. Competiţia, de exemplu,
n poate fi benefică atunci când elevii cooperează în grupuri mici împotriva altor grupuri.
r Alte cercetări, cum sunt cele ale lui D.W. Jamieson şi K.W. Thomas (1974), s-au
u orientat către aprofundarea naturii celor două procese, cooperarea şi competiţia, şi
i- i interrelaţiilor dintre acestea. Astfel, cei doi autori au ajuns la concluzia că reprezentarea dihotomică a cooperării şi competiţiei nu surprinde, de fapt, situaţiile
ii reale din viaţa grupului. Activitatea desfăşurată în cadrul grupului pentru rezolvarea
ii unor probleme comune presupune integrarea a două dimensiuni: pe de o parte,
i, competiţia, exprimată prin încrederea fiecărui membru al grupului în forţele proprii

şi dorinţa de afirmare a propriilor capacităţi, iar pe de altă parte, dimensiunea acomodării la ceilalţi, a respectului faţă de aceştia şi a recunoaşterii valorii fiecărui membru al grupului. în opinia lui Jamieson şi a lui Thomas, competiţia (desigur, o competiţie moderată) reprezintă o dimensiune a cooperării, întrucât un ansamblu de persoane care nu cred în forţele proprii şi nu se simt competente nu formează un grup apt să rezolve în comun diferite probleme.

Pentru a eficientiza activităţile de grup, este important să luăm în consideraţie şi *stilul interpersonal* al membrilor ce interacţionează. Cercetătorii au făcut o distincţie între *cooperanţi* şi *competitori* (vezi în acest sens D.R. Forsyth, 2001, p. 201). Cooperanţii tind să fie mai flexibili, atenţi în relaţiile interpersonale şi preocupaţi ca toţi cei din grup să obţină beneficii. Un competitor, dimpotrivă, va dori să se afirme, să-şi impună ideile în faţa celorlalţi şi va fi prea puţin interesat de menţinerea unor relaţii interpersonale agreabile. Aşa cum e de aşteptat, când indivizi cu orientări interpersonale diferite se întâlnesc în cadrul unui grup, rezultatul îl reprezintă, în cele mai multe cazuri, conflictul. Competitorii îi copleşesc adesea pe cooperanţi, care, uneori, ripostează, devenind la rândul lor competitori. De aceea, profesorii trebuie să cunoască bine elevii şi să constituie grupurile de lucru ţinând cont de I eventualele incompatibilităţi. Buna funcţionare a grupului de lucru presupune înclinaţia spre colaborare cu alţii, în timp ce tendinţele egocentrice şi dorinţa personală de a excela în cadrul activităţii colective grevează asupra succesului grupului.

K.M. Evans (1966) enumera o serie de condiţii care trebuie respectate atunci I când este structurată o activitate de grup:

- luarea în consideraţie a perioadei necesare dezvoltării unui spirit de grup;
- împărţirea sarcinilor între membrii grupului după ce grupul s-a constituit;
- mărimea grupului trebuie adaptată volumului sarcinii;
- caracterul sarcinii trebuie să se preteze la îndeplinirea ei prin cooperare şi să fie j adaptată vârstei subiecţilor;
- este necesară prezenţa în grup a unor membri care să-şi poată asuma rolul de conducător.

5. Influenţa socială şi mizele ei în mediul şcolar

In mod tradiţional, psihologia socială s-a concentrat asupra studiului grupurilor şi al relaţiilor interpersonale, iar aceste teme au fost transferate şi exploatate şi în domeniul educaţional. în ultimele decenii însă, dezvoltarea spectaculoasă a cercetărilor din psihologia socială a pus în evidenţă un univers de-a dreptul fascinant şi provocator de fenomene psihosociale, precum conformismul, influenţa minoritară, schimbarea atitudinilor, decizia de grup şi relaţiile între grupuri, stereotipurile, prejudecăţile şi discriminarea, reprezentările sociale şi altele, care ar putea schimba complet modul de abordare a actului educaţional. Din păcate însă, cu toată dezvoltarea considerabilă a producţiei ştiinţifice, putem spune că există încă o lipsă de audienţă a cunoştinţelor; psihosociale în mediile de educaţie şi formare.

Există câteva încercări de articulare la domeniul educaţiei a acestor teme de actualitate în psihologia socială, dar ele au trecut parcă neobservate în rândul practicienilor educaţiei, care continuă să se raporteze la analizele tradiţionale ale grupului şcolar. Este motivul pentru care, pe parcursul acestui

volum, în cadrul mai multor capitole, am încercat să valorificăm în folosul practicii educaționale câteva dintre temele mai sus-menționate.
Una dintre cele mai incitante teme din psihologia socială este *influența socială.* Unii autori consideră chiar că acest domeniu aproape se confundă cu domeniul psihologiei sociale şi că, astfel, psihologia socială ar fi ştiința fenomenelor de influență. Influența socială îşi face simțită prezența în fiecare zi. în relațiile cu ceilalți, cu grupul ori cu instituțiile, indivizii îşi modifică judecățile, opiniile, atitudinile şi comportamentele. Multora dintre noi, această dinamică a relațiilor de influență dintre indivizi sau grupuri ne apare ca fiind guvernată de o misterioasă alchimie. Nu putem sesiza întotdeauna originea şi amplitudinea unei anumite schimbări, a unei anumite influențe. De aceea, este firesc să ne întrebăm: în ce condiții se produc aceste schimbări? Schimbarea este superficială sau profundă, momentană sau durabilă? în psihologia socială, răspunsurile la aceste întrebări şi la multe altele intră în universul cercetării fenomenelor de influență.
Pentru a sesiza specificul problematicii influenței sociale, ne vom raporta la două definiții ale acesteia: „Procesele de influență pot fi definite, în accepțiunea lor cea mai specifică, drept cele care coordonează modificările percepțiilor, judecăților, opiniilor, atitudinilor sau comportamentelor unui individ datorită cunoaşterii percepțiilor, judecăților, opiniilor etc.... altor indivizi" (Doise, 1982, p. 87); „Influența socială poate fi definită ca orice schimbare pe care relațiile unei persoane cu alții (indivizi, grupuri, instituții) ori societatea în ansamblul ei o produc asupra activităților sale intelectuale, asupra emoțiilor sau acțiunilor sale" (Abrams, Hogg, 1990, p. 195, *cf* Boncu, 2002, p. 11).
Aşadar, „țintele" influenței sociale sunt atitudinile, opiniile şi comportamentele indivizilor. Este firesc deci să ne întrebăm cum se desfăşoară aceste „jocuri de influență" la nivelul grupului şcolar. Poate profesorul să le sesizeze şi să le interpreteze corect, fără a risca să se înşele în privința semnificațiilor lor? Răspunsul este afirmativ, cu condiția cunoaşterii formelor de influență, a mecanismelor şi a efectelor lor, pentru a le putea pune apoi în serviciul acțiunii educaționale. Subdomeniile sau formele influenței sociale sunt: *normalizarea sau formarea normelor de grup, conformismul* sau *influența majoritară, inovarea* sau *influența minoritară, obedienta.*
• Ne referim îndeosebi la o valoroasă sinteză de psihologie socială aplicată Ia domeniul educației, volumul lui Jean Marc Monteil, tradus la Editura Polirom sub titlul *Educație şi formare* (1996), dar şi la o serie de teme incluse în volumul *Psihologie şcolară,* coordonat de A. Cosmovici, L. Iacob, Editura Polirom, Iaşi, 1998.

5.1. *Formarea normelor de grup. Implicații educaționale*

Una dintre problemele cu care se confruntă elevii ce pătrund pentru prima dată într-un colectiv este necunoaşterea tipurilor de reacții la care se pot aştepta din partea celorlalți. întrebări de genul „Ce trebuie să fac pentru a mă împrieteni cu ei?", „Ce le place şi ce nu le place?", „Ce aprobă şi ce dezaprobă?", „Ce spun despre elevii conştiincioşi care învață la toate disciplinele? " exprimă frământările şi neliniştile celui nou-venit. Situația descrisă relevă faptul că nou-venitul într-un grup conştientizează existența unor reguli, a unor standarde de comportament specifice grupului, pe care el este dispus să şi le însuşească pentru a fi acceptat şi integrat în grup.
Existența normelor de grup reprezintă o caracteristică fundamentală, cu impact atât asupra grupului în ansamblul său, cât şi asupra fiecărui membru. Dar ce sunt normele? M. Sherif şi C.W. Sherif (1969, p. 141) definesc *norma socială* drept „... o scară de evaluare ce indică un interval acceptabil şi un interval inacceptabil în privința comportamentului, activității, evenimentelor, credințelor sau oricărui alt subiect referitor la membrii unei unități sociale". Pentru V. Zanden (1987, *cf.* Pânişoară, 2003, p. 120), norma desemnează „standarde ale comportamentului membrilor unui grup, care se aşteaptă să fie urmate şi care sunt întreținute de sancțiuni pozitive şi negative", iar D. Oberle şi J.-L. Beauvois (2001, p. 309) cred că „atunci când o opinie comună se stabilizează şi începe să definească ceea ce este dezirabil, ea devine o normă a grupului, căpătând valoare de cvasiprescripție". După părerea ultimilor doi autori, ceea ce distinge opinia comună de normă este acest *caracter cvasiprescriptiv,* care face ca adeziunea la norme să determine aprobarea socială, iar nerespectarea normelor să atragă dezaprobarea socială şi chiar respingerea din cadrul grupului.
O normă defineşte ceea ce este apreciat în cadrul grupului şi ceea ce este dezaprobat. Ea furnizează un cadru de referință pentru a analiza comportamentele dezirabile. In aceste condiții, ținând seama de dorința indivizilor de acceptare şi apreciere în cadrul grupului, este îndreptățită temerea elevului cu privire la integrarea sa într-un nou colectiv. Grupul exercită o presiune spre uniformitate, iar cel nou-venit este dispus să asimileze normele grupului. în caz contrar, devierea de la normă înseamnă provocarea dezaprobării şi chiar respingerea deviantului.

Problema pe care şi-au pus-o cercetătorii este aceea referitoare la modul cum se formează o normă colectivă. Ce factori favorizează fixarea normei? Pot fi normele modificate? Norma colectivă este mai puternică decât norma individuală? Primul care a încercat să răspundă la aceste întrebări a fost psihologul american Muzafer Sherif (1935). Acesta a pus la punct un experiment considerat drept „prototipul procesului psihologic de formare a unei norme într-un grup". Subiecţii aflaţi într-o încăpere întunecată trebuiau să urmărească un punct luminos imobil. Dacă cineva priveşte un punct luminos staţionar, de la oarecare distanţă, în întuneric deplin, îl va

percepe ca aflându-se în mişcare. Această iluzie optică se numeşte *efect autocinetic.* Subiecţii experimentului aveau sarcina să evalueze amplitudinea acestei deplasări iluzorii. Sherif a organizat şedinţe individuale şi şedinţe de grup. Când subiecţii erau singuri, după câteva evaluări diferite, ei ajungeau treptat la un standard personal care, odată fixat, nu mai varia. Aşadar, în decursul mai multor estimări, fiecare îşi forma o manieră de a percepe punctul luminos, o *normă individuală* ce guverna percepţia sa asupra deplasărilor.

în situaţia de grup, psihologul american a creat două condiţii experimentale diferite: grupuri formate din subiecţi care au început experimentul cu situaţia individuală (aceştia aveau deja elaborată o normă subiectivă) şi grupuri formate din subiecţi care au început experimentul direct în situaţia de grup. în ambele categorii de grupuri, subiecţii trebuiau să evalueze rând pe rând, cu voce tare, deplasarea punctului luminos. Sherif a constatat că, foarte rapid, chiar în cazul în care au intrat în grup cu standarde diferite, subiecţii „se apropiau unii de alţii" în evaluările lor, ajungând să stabilească o normă ce întrunea adeziunea tuturor. Interesant de remarcat este faptul că subiecţii puşi apoi în situaţie individuală rămâneau, în momentul realizării unei noi evaluări, la aceeaşi normă generată în cadrul grupului. Menţinerea normei colective ca normă individuală şi în absenţa presiunii grupului este un indiciu al acceptării private şi al asumării normei colective. Experimentul a atras atenţia asupra rolului important al interacţiunii în procesul de emergenţă a normei de grup. Pentru Sherif, norma ce apare în situaţia de grup nu este media normelor individuale. Ea rămâne o valoare standard, rezultată din factorii individuali şi interacţionali din interiorul grupului.

Cercetări ulterioare au încercat să ofere explicaţii mai complete mecanismului de formare a normelor de grup (proces numit *normalizare).* Astfel, F. Allport (1924; 1962, *cf.* Doise; Deschamp, Mugny, 1996, p. 83) arată că, în prezenţa celorlalţi, subiecţii se tem să emită judecăţi în dezacord cu cele ale membrilor grupului şi că, printr-un sistem de *concesii reciproce,* ajung să formuleze judecăţi ce converg către o valoare centrală. Altfel spus, judecăţile moderate au mai multe şanse de a întruni adeziunea celorlalţi decât judecăţile extreme. Alţi doi autori, S. Moscovici şi P. Ricateau (1972), propun interpretarea procesului de normalizare ca un *mecanism ie evitare a conflictului.* Ceea ce face ca indivizii să se apropie unii de alţii în aprecierile pe care le fac este existenţa unui conflict de opinie, cu toate consecinţele lui posibile. Subiecţii caută să evite conflictele prin convergenţa estimărilor lor, iar *negocierea evoluează în funcţie de concesiile echivalente şi reciproce.* Convergenţa s-ar datora deci nevoii de a evita dezacordul cu ceilalţi.

O normă nu poate fi disociată de colectivul în care a fost generată. Un studiu pertinent al unor cercetători francezi (Lemaine, Desportes, Louarn, 1969) a urmărit să testeze influenţa a doi parametri importanţi ai grupului, *coeziunea* şi *diferenţierea ierarhică,* în procesul de normalizare. în experiment, atracţia mutuală dintre subiecţi era considerată un indice al coeziunii, iar diferenţierea ierarhică a fost operaţionali-ată ca diferenţă de statut sociometric (rang de influenţă a subiecţilor în activităţile

informale). Rezultatele au fost destul de surprinzătoare. Contrar aşteptărilor, coeziunea (sau, mai degrabă, atracţia interpersonală) nu a avut un efect semnificativ asupra convergenţei judecăţilor subiecţilor. Cuplurile formate din indivizi care se preferau reciproc nu au manifestat o convergenţă mai rapid instituită şi mai clară decât cele ce includeau subiecţi care se respinseseră reciproc. în schimb, în ceea ce priveşte influenţa variabilei diferenţiere ierarhică sau de statut, rezultatele au arătat că normele comune se stabilesc mai aproape de norma individului cu status sociometric înalt. Cu alte cuvinte, subiecţii cu statut inferior converg mai mult către evaluările subiecţilor cu statut superior. De asemenea, cercetătorii au constatat că în cuplurile coezive ierarhizate (bazate deci pe o relaţie de

atracție între doi parteneri cu statute diferite) se produce o convergență mai pronunțată.
Cercetările privitoare la formarea normelor de grup pot oferi sugestii privind îmbunătățirea activității în cadrul grupurilor şcolare. Şi aceasta cu atât mai mult cu cât performanțele elevilor sunt marcate decisiv nu numai de interrelațiile cu ceilalți, ci şi de învățarea normelor care guvernează comportamentele acceptate în grupurile de elevi. Câteva dintre concluziile cercetărilor prezentate pot avea consecințe directe în actul educațional:

- dacă membrii grupului au posibilitatea să participe activ la elaborarea unei norme comune, ei vor susține ulterior cu tărie norma şi vor opune rezistență în fața schimbării;
- participând la o negociere în care au fost făcute concesii reciproce şi constatând similaritatea dintre propria opinie şi cea a grupului, individul va fi atras de grup într-o mai mare măsură şi va contribui la creşterea coeziunii grupului;
- membrii cu statut sociometric înalt pot avea o influență puternică în constituirea normelor de grup.

Reiterăm ideea că normele şcolare sunt de două tipuri: *norme explicite* (care derivă din caracteristicile procesului de predare-învățare şi din specificul şcolii ca instituție de instrucție şi educație şi care au rol de reglementare a activității şcolare) şi *norme implicite* (ce rezultă din viața în comun a grupului, aşa-numitele norme ascunse). Normele şcolare vizează ținuta, efectuarea temelor, prezența la cursuri, păstrarea bunurilor şcolare, civilitatea în relațiile cu ceilalți, dar şi solidaritatea, toleranța, ajutorul reciproc. Normele explicite se aplică în mod unitar şi uniform pentru toți elevii. De obicei, ele sunt făcute cunoscute de către profesori, care subliniază caracterul lor imperativ şi solicită supunerea necondiționată la acestea. Or, acest lucru face ca elevul să le perceapă ca forme exterioare de constrângere şi să dobândească aversiune față de ele. Rezistența elevilor la normele şcolare poate să nu fie legată de ideea de normă, ci de stilul de aplicare a acestora. Dacă ținem seama de concluziile cercetărilor referitoare la formarea normelor, este mult mai eficient ca elevii să fie antrenați în analiza şi elaborarea normelor şcolare. Interiorizarea normelor explicite se va produce atunci mult mai uşor, deoarece elevii acceptă şi respectă regulile al căror sens este transparent şi în privința cărora au fost consultați.

în ultimii ani, atenția specialiştilor s-a orientat către normele implicite ale clasei de elevi. Având ca sursă interacțiunile din viața grupului, dar şi „importul de norme" din afara clasei şi a şcolii, normele implicite se constituie ca expresii ale unui etos implicit al clasei, un fel de carte de vizită care o reprezintă în relațiile cu alte clase. Normele implicite pot să vizeze, de pildă, solidaritatea grupului în raporturile cu ceilalți (profesori şi elevi), loialitatea şi fidelitatea față de grup, cooperarea şi ajutorul reciproc. în general, ele sunt norme ascunse, care devin transparente numai în momentul în care elevii le activează prin atitudinile şi comportamentele lor. O normă implicită de genul „în această clasă nimeni nu pârăşte" poate ieşi la iveală
i doar în momentul unui incident şcolar (de exemplu, un chiul colectiv de la ore), când profesorul-diriginte se confruntă cu „tăcerea de mormânt" a elevilor săi, referitoare
la desfăşurarea faptelor, la inițiativa acțiunii etc.
i Dacă normele şcolare implicite sunt convergente cu normele şcolare explicite (de exemplu, norme implicite de genul „în această clasă nimeni nu copiază" ori „Colegii
: cu o situație şcolară dificilă vor fi ajutați"), atunci rezultatul nu poate fi decât o
î adaptare şcolară foarte bună, o creştere a coeziunii grupului şi, în esență, o eficienti-zare a procesului educațional. Există însă, din nefericire, destule situații de conflict între cele două categorii de norme. Atunci când normele implicite promovează
. atitudini nonconformiste, deviante, de tip antişcoală, ele pot împiedica procesul educațional, generând chiar situații de criză. Grupul poate adera la norme care se
j opun efortului intelectual (de exemplu, instituirea normei conform căreia temele se
ș efectuează prin rotație, iar ceilalți le copiază), norme care promovează şi valorizează agresivitatea, limbajul vulgar, chiulul. Tentația profesorului este, în acest caz, doar
5 de a pune eticheta de „clasă-problemă" şi de a-i transforma pe elevi (şi, respectiv, familiile lor) în singurii responsabili de lipsa de interes față de activitatea didactică şi de eşecurile lor şcolare. Prevenirea unor astfel de situații de conflict normativ se
e poate face însă dacă profesorul (în speță profesorul-diriginte) elaborează şi negociază

[a] împreună cu elevii, încă de la primele lor întâlniri, un set de reguli care să vizeze
) toate aspectele vieții în comun.
Vorbind despre cazul unui colegiu din nordul Franței, care era confruntat cu
[l] multiple probleme de violență școlară, G. Ferreol (2003, pp. 74-75) subliniază că
[l] fiecare elev trebuie să fie implicat şi responsabilizat, pentru că numai el poate fi „actorul propriei reuşite". în acest sens, elevii colegiului din Lens, unde s-au desfăşurat activitățile de cercetare şi intervenție, au fost antrenați în elaborarea unor.reguli de bună purtare" de tipul: „A fi politicos înseamnă să spui «bună ziua», «vă rog», «mulțumesc» etc", „A fi conştiincios înseamnă «să înveți în fiecare zi», «să
[u] nu-ți faci temele în ultima clipă» etc.". Toate aceste reguli erau consemnate în carnete pe care le dețineau toți elevii şi în care semnau, asumându-şi astfel responsabilitatea
[:a] respectării lor. în funcție de vârsta elevilor şi de preocupările lor, pot fi negociate
[:a] astfel diferite norme ale vieții şcolare privind efectuarea temelor, ținuta, civilitatea,
3[1] păstrarea bunurilor şcolare etc. i.

5.2. *Conformismul în clasa de elevi*

Studiile inițiate de M. Sherif au evidențiat modul în care se formează normele de grup printr-un proces de modificare convergentă a răspunsurilor membrilor grupului (inițial divergente). Fenomenul fundamental în procesul de normalizare îl reprezintă inexistența unei norme stabilite dinainte, pe care grupul să o impună indivizilor. Lipsa consensului în privința răspunsului corect face ca membrii grupului, nesiguri cu privire la răspunsurilor lor, să exercite o influență reciprocă, ce creează posibilitatea apariției unei norme comune, care întruneşte adeziunea tuturor. Inspirat de cercetările lui Sherif, S. Asch (1951; 1956) îşi propune să afle ce se întâmplă atunci când există o divergență între opinia individului şi cea a grupului, iar grupul presează asupra individului pentru a judeca sau a acționa în concordanță cu grupul. Cum reacționează individul în această situație? Experimentele desfăşurate i-au permis lui Asch să constate că subiectul aflat într-o poziție divergentă față de raționamentul colectiv majoritar reduce această divergență adoptând raționamentul colectiv. Acest efect a fost numit de psihologul american *efect de conformism.*

Experimentul realizat de Asch cuprinde subiecți distribuiți în grupuri de câte şase participanți (dintre care cinci sunt complici ai experimentatorului, iar unul subiect naiv), ce se reunesc într-o sală, fiind informați că participă la un studiu asupra percepției. Li se cere să aprecieze lungimea unor linii (trei linii trasate pe o planşă) şi să identifice care dintre cele trei linii este de aceeaşi lungime cu o linie-etalon (arătată în acelaşi timp pe o altă planşă). Sarcina este foarte uşoară, rezolvarea ei fiind evidentă. Subiecții îşi rostesc aprecierile pe rând, cu voce tare, iar subiectul naiv este plasat penultimul. El are astfel posibilitatea să cunoască răspunsul majorității atunci când îi vine rândul la răspuns. Conform instrucțiunilor prealabile ale experimentatorului, complicii furnizează în mod unanim aprecieri eronate, iar subiectul naiv se trezeşte brusc în opoziție cu întregul grup. Aflați în situația de a alege între două tipuri de date contradictorii, cele oferite de propriile simțuri şi aprecierea unanimă a unui grup de colegi, subiecții naivi s-au conformat aprecierilor eronate ale majorității în proporție de 32%. Impactul majorității este semnificativ. Dezacordul public între o majoritate care susține o judecată în totală contradicție cu realitatea fizică şi un subiect minoritarii determină pe acesta din urmă să-şi abandoneze propria judecată şi să adere, cel puțin la nivel manifest, la norma colectivă. Aceste rezultate contraveneau ipotezelor lui Asch, şi anume că individul, ființă rațională prin esență, este înarmat pentru a rezista influenței, atunci când ştie că ceilalți greşesc. Intervievând subiecții după experiment, Asch a constatat că majoritatea celor care s-au conformat opiniei eronate a grupului erau pe deplin conştienți de ceea ce făceau. Acordul cu grupul s-a produs doar la nivel manifest, fără ca subiectul să creadă deloc, la nivel privat, în corectitudinea lui. Acest fapt este expresia unui comportament *complezent,* care presupune schimbarea în planul public, dar nu şi în cel privat, ceea ce reprezintă o formă de influență

superficială, care nu determină o modificare reală a credințelor subiectului. Au existat însă, în grupul celor care s-au conformat, şi subiecți care par să fi fost „cu adevărat influențați", adică au suferit o distorsionare a percepției şi, ca atare, au considerat aprecierile majorității ca fiind corecte. Vorbim în acest caz de o formă de influență numită *interiorizare.*

Există, aşadar, mai multe tipuri de influenţă. Se pune atunci problema identificării condiţiilor care generează aceste tipuri de influenţă, conformism public şi acceptare privată. L. Festinger (1953) crede că atracţia individului faţă de grup este cea care determină nivelul influenţei. Cu cât individul va fi mai atras de grupul de apartenenţă, cu atât schimbarea privată a atitudinii va fi mai semnificativă. In 1958, H. Kelman deosebea trei tipuri de procese de influenţă, ce apar în condiţii diferite (Kelman, 1996, pp. 149-151):

• *complezenţa* are loc atunci când individul acceptă influenţa pentru că speră să obţină o reacţie favorabilă din partea grupului şi caută să evite situaţiile dezagreabile ce ar rezulta din nonconformismul său; ceea ce contează în complezenţă este puterea agentului de influenţă de a controla recompensele şi pedepsele, precum şi dorinţa ţintei de a obţine o recompensă ori de a evita o pedeapsă;

• *identificarea* are loc atunci când subiectul doreşte să stabilească sau să menţină relaţii pozitive cu grupul pe care-l consideră atractiv; puterea agentului de influenţă se bazează pe atractivitate, iar individul adoptă comportamentul indus pentru că îl asociază relaţiei dorite;

• *interiorizarea* este o formă de influenţă profundă şi durabilă şi se produce atunci când individul acceptă influenţa, întrucât „comportamentul indus este congruent cu sistemul său de valori"; puterea agentului de influenţă se bazează pe credibilitate (autoritate morală sau ştiinţifică).

Conformismul individului în faţa grupului are motivaţii extrem de diferite. Acest fapt i-a determinat pe L. Festinger (1954), M. Deutsch şi H. Gerard (1955, *cf.* Boncu, 2002, pp. 143-151) să încerce să ofere o explicaţie cât mai pertinentă la întrebarea „De ce se conformează oamenii? ". Potrivit lui Festinger, indivizii doresc să formuleze judecăţi corecte asupra realităţii, iar atunci când realitatea este ambiguă, grupul e folosit ca sursă de informaţie. Acest tip de influenţă este cunoscut sub numele de *Influenţă informaţională* şi se naşte din incertitudinea subiecţilor cu privire la răspunsul corect şi din nevoia lor de a avea opinii exacte, în concordanţă cu adevărul obiectiv. O astfel de explicaţie e valabilă în cazul experimentelor lui Sherif asupra formării normelor.

M. Deutsch şi H. Gerard consideră însă că există şi o altă motivaţie a conformismului indivizilor la opiniile grupului, şi anume nevoia de a avea relaţii aeconflictuale cu ceilalţi, dorinţa de a fi acceptat de grup şi teama de eventuale sancţiuni ale grupului. Acest tip de influenţă este cunoscut sub numele de *influenţă wrmativă.* Individul are convingerea că grupul va reacţiona pozitiv la conformism, iar pe devianţi îi va respinge, şi ca atare va adopta opinia grupului pentru a evita

excluderea. în experimentele lui Asch avem de-a face cu o influenţă normativă. Cei mai mulţi dintre subiecţii care s-au conformat majorităţii erau pe deplin conştienţi că judecata grupului este eronată, dar au adoptat-o pentru că nu doreau pur şi simplu să se distingă de grup şi să apară ca devianţi. Asumarea identităţii de deviant este riscantă şi necesită mult curaj, pentru că ea este resimţită ca o provocare directă la adresa competenţei grupului. Chiar şi cei care au rămas independenţi au recunoscut tensiunea şi anxietatea pe care le-au trăit ca urmare a poziţiei adoptate.

S. Schachter (1951) a evidenţiat, într-un studiu experimental, tendinţa grupului de a respinge devianţii. El a creat patru grupuri de elevi ce aveau ca sarcină analiza cazului unui tânăr delincvent. în aceste grupuri au fost introduşi trei complici ai experimentatorului: unul avea sarcina să urmeze atitudinea exprimată de majoritate; al doilea trebuia să adopte la început o atitudine opusă, dar, treptat, să se apropie de poziţia majorităţii; al treilea trebuia să adopte o atitudine deviantă, pe care să o păstreze până la sfârşit. S-a observat că, la apariţia poziţiilor deviante, membrii grupului se orientează către deviant, în încercarea de a-l influenţa şi a-l determina să se ralieze punctului de vedere comun. După o creştere exponenţială a comunicării către membrul deviant, dacă opinia acestuia se păstrează, procentul comunicărilor scade brusc, moment în care membrii grupului renunţă să-l mai recupereze şi-l consideră ca nemaifăcând parte din grup. Devianţii intransigenţi au fost respinşi în special în grupurile cu o coeziune puternică.

Diferenţele observate în ceea ce priveşte tendinţa oamenilor de a se conforma normelor de grup au fost puse şi pe seama trăsăturilor de personalitate. R.A. Crutchfield (1955), examinând legătura dintre conformism şi trăsăturile de personalitate, a arătat că independenţii, prin comparaţie cu cei care se conformează, sunt mai eficienţi din punct de vedere intelectual, au abilităţi de conducere, sunt caracterizaţi de tăria eului, manifestă maturitate în relaţiile sociale, au capacitatea de a se exprima pe ei înşişi, sunt lipsiţi de înfumurare şi au încredere în sine. Alte cercetări au arătat rolul factorilor situaţionali (caracteristicile sarcinii, statusul individului în grup, atracţia faţă de grup, coeziunea

grupului) în conformismul subiecților.
Problema pe care ne-o putem pune, observând extrema complexitate a jocurilor de influență, este cea a implicațiilor acestor cercetări pentru mediul şcolar. Influența interpersonală dintre elevi poate stimula, dar poate şi să împiedice procesul educațional. Să ne gândim la situațiile în care grupurile informale constituite în cadrul clasei şcolare sau în afara ei valorizează norme ce vin în conflict cu normele promovate de şcoală, precum chiulul de la ore, vagabondajul, agresivitatea, consumul de droguri. De regulă, aceste grupuri au un grad de coeziune ridicat, bazat pe atracția şi interdependența membrilor în realizarea unor scopuri de grup şi, ca atare, orice deviere de la normele grupului va fi aspru sancționată. într-un asemenea grup, statutul de membru poate fi consolidat numai prin asumarea şi promovarea normelor grupului. Uneori, chiar pătrunderea şi acceptarea într-un astfel de grup sunt condiționate de producerea unor „probe" ce reprezintă „botezul" intrării în grup. Profesori şi părinți deopotrivă se arată extrem de surprinşi atunci când elevi recunoscuți prin

comportamentul lor disciplinat participă la acțiuni delincvente, abandonează şcoala sau fug de acasă. Explicația care se dă cel mai frecvent este aceea a influenței anturajului.
în acelaşi timp, nu sunt căutate motivațiile profunde ale unor asemenea gesturi. De-a lungul dezvoltării sale, copilul are tendința de a se îndepărta de valorile şi normele transmise de familie şi şcoală şi de a deveni mai receptiv la modelele transmise de prieteni. Dacă grupul de prieteni este şi un grup de referință, în sensul că valorile şi normele acestuia sunt folosite de elev pentru a evalua propriul său comportament şi propriile sale atitudini, atunci tendința de a se conforma va fi mai puternică. Observarea atentă a fiecărui elev de către profesori şi părinți poate pune în evidență modificările comportamentale datorate influenței grupului. Cu cât este mai accentuată nevoia de afiliere la grup, dorința de acceptare şi aprobare socială, de stimă de sine, cu atât mai puțin capabil va fi un elev să reziste presiunii grupului şi cu atât va fi mai înclinat să se conformeze, să-i urmeze pe ceilalți, sperând să se facă acceptat.
Dacă ne raportăm la tipurile de conformism descrise de Kelman, ar fi profitabil pentru profesor să identifice care dintre ele a funcționat în situațiile cu care se confruntă. în condițiile unui conformism de complezență, acordul cu grupul este doar aparent, singurul obiectiv al individului fiind căutarea unei strategii prin care să evite respingerea. Putem crede că, într-o asemenea situație, şansele ca un elev să reproducă un comportament ce încalcă normele şcolare şi sociale în absența presiunii grupului sunt foarte mici. De asemenea, va fi mult mai uşor de discutat cu elevul şi de contracarat influența negativă a grupului, pentru că acesta poate fi receptiv la argumentele adultului (profesor sau părinte), cu condiția să nu fie aduse de pe poziții de forță şi să nu fie exprimate imperativ. Este importantă, în acest caz, adoptarea unei *pedagogii a angajamentului,* bazată pe sentimentul de libertate a alegerii.
Mult mai delicate sunt situațiile în care conformismul se bazează pe identificarea cu grupul pe care elevul îl apreciază şi cu care doreşte să mențină relații bune ori pe interiorizarea sistemului de valori promovat de grup. Să luăm, de exemplu, situația în care grupul exercită presiuni asupra unui membru pentru a-l determina să fumeze. Cu cât dorința individului de a face parte din grup, de a fi acceptat şi aprobat de acesta este mai mare, cu atât va fi mai înclinat să se conformeze cerinței grupului. Comportamentul adoptat nu este important în sine, ci doar pentru că reprezintă o parte din sistemul de comportamente prin care se stabileşte sau se menține un anumit tip de relație. în cazul acestui conformism bazat pe identificare, influența grupului ar putea fi diminuată dacă şcoala s-ar centra în direcția dezvoltării autonomiei elevului, a obişnuinței cu confruntarea cognitivă a punctelor de vedere, a dezvoltării de contraargumente, a asumării identității de deviant. în America, de pildă, au fost concepute programe speciale care să inoculeze elevilor rezistența la presiunea anturajului de a întreprinde diferite acțiuni ce contravin normelor şcolare. Colegi mai mari de liceu au condus şedințe în care îi învățau pe cei mai mici, cu ajutorul unor jocuri de rol, cum să genereze contraargumente.

Situațiile cele mai delicate apar la vârsta adolescenței, când aprobarea sau dezaprobarea colegilor devine forța cea mai influentă care motivează conduita unui adolescent. Acum poate să apară conformismul bazat pe interiorizare. Pentru adolescent nu există nici un argument mai puternic în legătură cu un lucru pe care l-a făcut decât faptul că toți ceilalți fac la fel. El găseşte în grup o nouă sursă de securitate, care să înlocuiască ancorajul emoțional în mediul familial. Grupul îl face să înțeleagă, atât în mod implicit, cât şi explicit, că aşteaptă de la el conformare la normele, interesele şi sistemele sale de valori, în schimbul suportului moral, al sentimentului de siguranță şi de apartenență

la grup, al poziției atribuite în grup. Pentru a se elibera de anxietatea generată de amenințarea unei posibile dezaprobări, adolescentul tinde să se conformeze mai mult decât este necesar.
în sfârşit, trebuie să spunem că, pe măsură ce tânărul înaintează în vârstă, în paralel cu tendințele spre conformism, apar treptat tendințe de manifestare a individualității şi autonomiei. Cercetătorii au constatat un maximum de conformism la vârsta de 12 ani pentru fete şi la 15 ani pentru băieți (Ausubel, Robinson, 1981, p. 501). Acest aspect al personalității adolescentului, dacă este surprins şi canalizat în mod inteligent de părinți şi profesori, prin cultivarea independenței, a capacității de autoafirmare, a capacității de a se susține singur, fără sprijinul grupului, poate preveni aspectele negative ale unor atitudini conformiste.

5.3. ***Influența minoritară***

Paradigma conformismului a arătat că grupul exercită o puternică presiune spre uniformitate, eliminând orice divergențe de opinii prin sancțiuni severe. El pare a avea mereu câştig de cauză în fața individului. Şi totuşi, sunt situații în care raporturile se schimbă. La sfârşitul deceniului şapte al secolului XX, psihologul S. Moscovici promova o nouă concepție asupra influenței sociale. în opinia sa, minoritatea nu este numai țintă a influenței, ea poate funcționa şi ca sursă de influență. în societate, ca şi în grupurile mici, schimbarea este rodul inițiativelor minoritare. Minoritățile sunt cele care, opunându-se normelor dominante, încearcă să impună o normă alternativă, deci să difuzeze o inovație. Pentru a explica schimbările produse ca urmare a demersurilor minoritare, Moscovici a propus *modelul genetic sau interacționist al influenței.* într-unui dintre experimentele de debut, menite să pună în evidență mecanismele influenței minoritare, Moscovici şi colaboratorii săi (1969) au informat subiecții, în număr de şase (patru subiecți naivi şi doi complici), că urmează să participe la un test de percepție a culorii. Şase diapozitive de culoare albastră, expuse de câte şase ori fiecare, se derulau în fața subiecților, care aveau sarcina de a numi cu voce tare culoarea fiecărui diapozitiv. Cei doi complici, plasați când în pozițiile 1 şi 2, când în pozițiile 1 şi 4, răspundeau „verde", în mod sistematic şi hotărât, la toate diapozitivele. Ei introduceau astfel un punct de vedere minoritar, o alternativă care contrazicea judecata majoritară. Esențial era faptul ca minoritatea să-şi mențină neschimbată poziția, deci să adopte un *stil de comportament consistent.* în aceste

condiții, 8,42% dintre răspunsurile majorității se modifică şi indică culoarea verde, j Cifra arată o influență destul de slabă. Moscovici şi colaboratorii săi au vrut să vadă dacă nu cumva schimbarea răspunsurilor majoritare sub influența minorității s-a produs doar la nivel verbal şi au realizat un test postexperimental de discriminare a culorilor din gama albastru-verde. Rezultatele au fost extrem de convingătoare: dintre cei 40 de subiecți expuşi la minoritatea consistentă, 37 au identificat stimulii albaştri ca fiind verzi. Intervenția minorității a modificat codul perceptiv al acelor subiecți.
Acest fapt l-a făcut pe Moscovici să afirme că minoritatea obține o *influența latentă,* în timp ce influența majorității este manifestă şi directă. Influența unei minorități este slabă la nivel direct, întrucât e dificil de adoptat un punct de vedere minoritar fără riscurile de descalificare socială pe care le-ar putea antrena. în cele mai multe cazuri, minoritatea este percepută negativ. în acelaşi timp, dezaprobarea manifestă, opoziția deschisă, argumentată față de sursele de influență minoritară nu prezic deloc respingerea ideilor minorității în timp. Căile influenței minoritare sunt mai ascunse decât cele ale influenței majoritare, căci, aşa cum afirmă Mugny şi Perez (1986, p. 177), „nu preluăm poziții minoritare, nu le imităm. Le transformăm, le reconstruim, şi ceea ce se interiorizează până la urmă este restructurarea mentală pe care aceste idei au suscitat-o şi orientat-o".
Acest tip de influență în care ținta se schimbă la nivel profund, inconştient, fără a se schimba la nivel manifest, a fost numit de Serge Moscovici *conversiune.* Conversiunea este pusă de psihologul francez pe seama faptului că minoritatea provoacă un conflict sociocognitiv care îl determină pe individ să proceseze mai minuțios mesajul, să-l treacă prin filtrul său cognitiv, iar lucrul acesta antrenează schimbări profunde şi durabile. Pe scurt, deşi nu obțin efecte imediat reperabile şi deşi dau naştere unor respingeri spontane şi hotărâte, sursele minoritare produc, la nivel latent şi, de cele mai multe ori, după un anumit timp, schimbări atitudinale efective.
Este acum imperativ să ne întrebăm asupra mizelor şcolare ale acestui tip de influență. Sunt posibile mai multe valorificări educaționale ale influenței minoritare. Trebuie să recunoaştem faptul că profesorul, ca şi grupul-clasă tind să-i valorizeze pozitiv pe aceia care se supun foarte uşor normelor şcolare. Acest lucru poate fi benefic dacă se urmăresc coordonarea comportamentelor individuale, sporirea eficienței acțiunii grupului, şi nu dizolvarea individualității, limitarea libertății de gândire, a

capacităţilor critice, căutarea unanimităţii cu orice preţ. însă, de cele mai multe ori, în şcoală, conformismul însuşi a devenit o normă. Interesant ar fi ca în grupurile şcolare norma să fie diversitatea, originalitatea. Pentru a se conforma, indivizii ar trebui să apere puncte de vedere opuse şi ar căuta să se distingă unii de alţii. Profesorul trebuie să fie cel ce încurajează punctele de vedere divergente, spiritul critic, dezvoltarea argumentelor pro şi contra, căutarea alternativelor. Provocarea de conflicte sociocognitive reprezintă un mijloc de a favoriza dezbaterea şi a valoriza diferenţa şi diversitatea. Prin toate aceste intervenţii care încurajează şi sprijină manifestarea individualităţii, profesorul le sugerează elevilor că nu este întotdeauna bine să te supui presiunilor grupului şi întotdeauna rău să te opui.

Ideea folosirii influenţei minoritare ca punct de sprijin pentru dezvoltarea unui întreg evantai de mecanisme cognitive de natură divergentă ne-a fost sugerată de studiile unei cercetătoare americane, Charlan Nemeth (1986). Autoarea arată că un rol specific al minorităţilor este angajarea subiecţilor în generarea de noi răspunsuri şi, mai mult, în elaborarea de strategii cognitive diferenţiate. Expunerea la opinia minoritară determină subiecţii să reconsidere obiectul judecăţii din unghiuri diverse. Minoritatea induce o gândire divergentă, iar aceasta se reflectă benefic în judecăţile şi performanţa subiecţilor. Cercetătoarea americană a dovedit că, în sarcinile de rezolvare a problemelor, subiecţii expuşi influenţei minoritare dau răspunsuri mai originale, probând o gândire divergentă, faţă de cei expuşi influenţei majorităţii, la care se constată o gândire mai degrabă convergentă. în alte studii, Nemeth şi colaboratorii ei au arătat că un conflict produs de o minoritate poate determina o mai bună învăţare din partea ţintelor şi o mai bună memorare a informaţiei. Acest lucru nu constă doar în mai buna reţinere a mai multor unităţi de informaţie, ci organizarea acestor unităţi este mult ameliorată, ceea ce pune în evidenţă activitatea proprie subiectului după confruntarea cu un punct de vedere minoritar. Funcţionările socio-cognitive divergente pot fi transpuse şi la nivelul raporturilor interpersonale. 0 minoritate hotărâtă şi consecventă poate servi drept exemplu pentru ceilalţi şi poate să mărească posibilitatea indivizilor de a reacţiona, la rândul lor, divergent şi de a rezista presiunilor uniformizatoare.

Referinţe bibliografice

Allport, F.H., *Social Psychology,* New York, Houghton Mifflin Company, 1924. Anzieu, D., Martin, J.-Y., *La dynamique des groupes restreints,* PUF, Paris, 1994. Asch, S.E., „Studies on Independance and Conformity: A Minority of One Against a
Unanimous Majority", *Psychological Monographs,* nr. 70, 1956, pp. l-70. Ausubel, D., Robinson, F, *învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică,*
Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981. Bany, M.A., Johnson, L.V., *Dynamique des groupes et education,* Paris, Dunod, 1969. Boncu, Şt., *Psihologia influenţei sociale,* Editura Polirom, Iaşi, 2002. Cooley, C.H., *Social organisation,* New York, Scribner, 1909. Crutchfield, R.A., „Conformity and Character", *în American Psychologist,* nr. 10, 1955,
pp. 191-198. De Visscher, R, Neculau, A., (coord.), *Dinamica grupurilor. Texte de bază.* Editura Polirom, Iaşi, 2001. Deutsch, M., „An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition on
Group Process", *Human Relations,* 2, 1949, pp. 199-231. Deutsch, M., Gerard, H., „A Study of Normative and Informaţional Influence Upon Individual
Judgement", *în Journal of Abnormal and Social Psychology,* nr. 51, 1955, pp. 629-636. Deutsch, M., Hornstein, H.A., „Sociopsihologia educaţiei", în Davitz, J.R., Ball, S.,
Psihologia procesului educaţional. Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978. Doise, W., Deschamp, J.-Cl., Mugny, G., *Psihologie socială experimentală,* Editura Polirom,
Iaşi, 1996.

Doise, W., *L'explication en psychologie sociale,* PUF, Paris, 1982.
Evans, K.M., „Group methods", în *Educaţional Research,* Londra, nr. 1, 1966, pp. 44-50.
Ferreol, G., „Violenţa în mediul şcolar. Exemplul unui colegiu din nordul Franţei", în
Ferreol, G., Neculau, A., *Violenţa. Aspecte psihosociale,* Editura Polirom, Iaşi, 2003. Festinger, L., „A Theory of Social Comparison Processes", *înHuman Relations,* No 7, 1954,
pp. 117-140. Forsyth, D.R., *An Introduction to Group Dynamics,* Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, 1983. Forsyth, D.R., „Conflictul", în De Visscher, R, Neculau, A. (coord.), *Dinamica grupurilor.*
Editura Polirom, Iaşi, 2001, pp. 193-221. Golu, P, „Perspective noi asupra psihologiei grupurilor sociale", în Zlate, M. (coord.),
Psihologia la răspântia mileniilor, Editura Polirom, Iaşi, 2001. Golu, P, *Psihologie socială,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974. Horowitz, J., Bordens, K.S., *Social Psychology,* Mayfield Publishing Company, Mountain
View, California, London, Toronto, 1995. Jamieson, D.W., Thomas, K.W., „Power and Conflict in the Student-Teacher Relationship",
Journal Applied Behavioral Science, 10 (3), pp. 321-336. Kelman, H.C., „Compliance, Identification and

Internalization, Three Processes of Attitude
Change", *Journal of Conflict Resolution,* nr. 2, 1958, pp. 51-60; trad.rom., „Complezență, identificare şi interiorizare", în *Influența socială. Texte alese,* Editura Universității „Al.I. Cuza", Iaşi, 1996. Latane, B., Williams, K., Harkins, S., „Many Hands Make Light Work: The Causes and Consequences of Social Loafing", în *Journal of Personality and Social Psychology,* nr. 37, 1979. Lemaine, G., Desportes, J.P., Louarn, J.P., „Role de la cohesion et de la differenciation hierarchique dans Ies processus d'influence sociale", în *Bulletin du C.E.R.P.,* 1969, nr. 18, pp. 237-253. Lewin, K., *Resolving Social Conflicts,* New York, Harper and Brothers, 1948. Moscovici, S., Lage, E., Naffrechoux, M., „Influence of a Consistent Minority on the Responses of a Majority in a Colour Perception Task", în *Sociometry,* nr. 32, pp. 365-380. Moscovici, S., Ricateau, R, „Conformite, minorit6 et influence sociale", în Moscovici, S., (ed.), *Introduction â la psychologie sociale,* voi. 1, Larousse, Paris, 1972, pp. 139-191. Mugny, G., Perez, J.A., *Le deni et la raison: Psychologie de l'impact social des minoritâs,* Delval, Fribourg, 1986. Neculau, A., *A fi elev,* Editura Albatros, Bucureşti, 1983. Neculau, A., Boncu, Şt., „Perspective psihosociale în educație", în Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.), *Psihologie şcolară,* Editura Polirom, Iaşi, 1998. Nemeth, C, „Differential Contributions of Majority and Minority Influence", în *Psychological Review,* nr. 93, 1986, pp. 23-32. Oberle, D., Beauvois, J.-L., „Coeziune şi normalitate", în De Visscher, P, Neculau, A., *Dinamica grupurilor,* Editura Polirom, Iaşi, 2001. Pânişoară, I.O., *Comunicarea eficientă,* Editura Polirom, Iaşi, 2003. Păun, E., *Sociopedagogia şcolară,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982. Radu, I. (coord.), *Psihologie socială,* Editura Exe, Cluj, 1994. Radu, I., *Psihologie şcolară,* Editura Ştiințifică, Bucureşti, 1974. Richard, B., *Psychologie des groupes restreints,* Presses Inter Universitaires, Quebec, 1996.

Schachter, S., „Deviation, Rejection and Communication", în *Journal of Abnorinal and Social Psychology,* nr. 46, 1951, pp. 190-207. Sherif, M., „A Study of Sonie Social Factors in Perception", în *Archives of Psychology,* 27 (187), 1935, pp. l-60. Sherif, M., Sherif, C.W., *Social Psychology,* New York, Harper Row, 1969. Zajonc, R.B., „Social Facilitation", în *Sciences,* 1965, pp. 269-274. Zlate, M., *Psihologia socialei a grupurilor şcolare,* Editura Politică, Bucureşti, 1972.

Capitolul 5

Dimensiunea psihologică a pregătirii profesorului

1. A fi profesor

A fi profesor înseamnă un risc asumat. Şi asta deoarece pregătirea pentru a preda, pentru a-i învăța pe alții cum să învețe este o operă niciodată încheiată şi care implică multă răbdare, multe momente de incertitudine, de descurajare şi multe ore de studiu, iar rezultatele nu pot fi măsurate nici cantitativ şi nici imediat. Totuşi, Ia capătul acestui drum te pot aştepta multe bucurii şi satisfacții. Iată de ce este necesar să atragem atenția celor ce doresc să îmbrățişeze această meserie asupra calităților pe care trebuie să le posede un profesor bun, precum şi asupra celor mai eficiente practici i educaționale. Clasa şcolară nu este atât un spațiu unde, după un ritual academic, se tratează un subiect din programă, iar profesorul nu este doar persoana care propune conținuturi, formulează sarcini şi cere anumite conduite. în clasă se învață mai mult decât o materie, se învață o lecție de viață. Profesorul stimulează şi întreține curiozitatea elevilor pentru lucruri noi, le modelează comportamentele sociale, le întăreşte încre-
tderea în forțele proprii şi îi ajută să îşi găsească identitatea. Realizarea acestor, sarcini depinde de

măsura în care profesorul posedă calitățile şi competența necesare Icentrării cu precădere pe aşteptările, trebuințele şi interesele elevilor.
Care sunt aceste calități? Sunt ele înnăscute sau dobândite? Poți învăța să fii un profesor bun? Iată tot atâtea întrebări la care vom încerca să oferim răspunsuri. După Rene Hubert (1965), principala calitate a profesorului este *vocația pedagogică,* exprimată în „a te simți chemat, ales pentru această sarcină şi apt pentru a o îndeplini", fii consideră că vocației pedagogice îi sunt caracteristice trei elemente: iubirea pedagogică, credința în valorile sociale şi culturale, conştiința responsabilității față de copil, față de patrie, față de întreaga umanitate.
Un alt răspuns la întrebările anterioare este oferit de M.A. Blocli (1968), care consideră că „arta pedagogică, ce este înainte de toate afta de a te pune la dispoziția copiilor, de a simpatiza cu ei, de a le înțelege universul, de a le sesiza interesele care

îi animă, se întemeiază în mare parte pe un dar, pe care candidații la funcția de profesor îl au sau nu îl au. însă, o bună formare (a profesorului) poate ajuta acest dar să se dezvolte unde există şi, mai ales, acolo unde, din păcate, nu există, această formare reuşind, într-o oarecare măsură, să atenueze catastrofa pricinuită de lipsa sa şi, îndrăznim să spunem, să-i facă mai puțin nocivi, un pic mai puțin inadaptați la sarcină pe tinerii angajați dintr-o eroare într-o profesie pentru care nu erau făcuți". Dacă M.A. Bloch susține că arta de a-i învăța pe alții reprezintă un dat natural, există şi autori care cred că meseria de profesor se învață ca oricare altă meserie. Cele mai multe discuții s-au purtat asupra trăsăturilor de personalitate ale profesorilor, care acompaniază actul educațional şi influențează rezultatele procesului de învățare. în acest context, principala modalitate de operaționalizare a conținutului personalității profesorului, căreia i-au fost consacrate numeroase studii, este *aptitudinea pedagogică.*

2. Aptitudine, tact şi competență pedagogică

Aptitudinea pedagogică este considerată unul dintre principalii factori de succes în procesul instructiv-educativ. Definițiile date acesteia sunt destul de numeroase. Stroe Marcus (1987, p. 32) o consideră „o particularitate individuală care surprinde şi transpune în practică modalitatea optimă, conform particularităților elevilor, de transmitere a cunoştințelor şi de formare a intereselor de cunoaştere, a întregii personalități a elevului". Pentru A. Chircev ea este „un ansamblu de însuşiri ale personalității educatorului, care-i permit să obțină maximum de rezultate în orice împrejurare, în orice clasă".
Studiul aptitudinii pedagogice a fost orientat, în mod special, spre analiza structurii specifice a acestei aptitudini, precum şi a posibilităților de a identifica prezența ei. Astfel, Nicolae Mitrofan (1988) stabileşte, pe baza unor cercetări experimentale, drept componente ale aptitudinii pedagogice: *competența ştiințifică, competența psihopedagogică* şi *competența psihosocială.* Cele trei tipuri de competență nu acționează izolat, ci sunt integrate în structura personalității profesorului.
Dacă în privința competenței ştiințifice lucrurile sunt destul de clare, în sensul că ea presupune o solidă pregătire de specialitate, când este vorba de competența psihopedagogică şi de cea psihosocială, autorul invocat face detalieri ale factorilor ce le compun. *Competența psihopedagogică* este asigurată de ansamblul capacităților necesare pentru „construirea" diferitelor componente ale personalității elevilor şi cuprinde: capacitatea de a determina gradul de dificultate al materialului de învățare pentru elevi, capacitatea de a face materialul de învățare accesibil prin găsirea celor mai adecvate metode şi mijloace, capacitatea de a înțelege elevul, de a pătrunde în lumea sa interioară, creativitatea în munca psihopedagogică şi capacitatea de a crea noi modele de influențare instructiv-educativă, în funcție de cerințele fiecărei situații educaționale. *Competența psihosocială* cuprinde ansamblul de capacități necesare optimizării relațiilor interumane, cum ar fi: capacitatea de a adopta un rol diferit,

capacitatea de a stabili uşor şi adecvat relații cu ceilalți, capacitatea de a influența grupul de elevi, precum şi indivizii izolați, capacitatea de a comunica uşor şi eficient cu elevii, capacitatea de a utiliza adecvat puterea şi autoritatea, capacitatea de a adopta diferite stiluri de conducere.
într-o formulare mai sintetică, Pantelimon Golu spune că aptitudinea pedagogică înseamnă foarte multe lucruri: erudiție şi cunoştințe de specialitate, dar şi cunoaşterea practică a psihologiei individuale a elevilor; priceperea de a transmite cunoştințe, dar şi capacitatea de a relaționa afectiv cu elevul şi cu microgrupul de elevi, inteligență spontană şi inspirație de moment în luarea unei decizii, precum şi

mânuirea conştientă a mecanismelor capabile să optimizeze actul educaţional. Aptitudinea pedagogică este o sinteză de factori înnăscuţi şi dobândiţi. Ea conferă o mare flexibilitate comportamentului didactic, favorizând o adaptare rapidă şi uşoară la cerinţele unei situaţii educative.
în aceeaşi arie de preocupări privind determinarea acelor calităţi ale profesorului care pot influenţa şi modela personalitatea elevului se înscrie şi cercetarea lui Josef Stefanovic (1979) asupra *tactului pedagogic.* Autorul este de părere că tactul pedagogic sau lipsa de tact apar numai pe fundalul interacţiunii profesor-elev. De aceea, tactul pedagogic se defineşte ca fiind „gradul calitativ al interacţiunii sociale dintre profesor şi elev..., caz în care criteriile acestei calităţi ar fi următoarele: a) gradul de adecvare a comportamentului profesorului faţă de fiecare elev; b) gradul motivaţiei pozitive a rezultatelor la învăţătură şi a comportamentului elevului;.c) gradul de dezvoltare a personalităţii elevului; d) gradul de respectare a particularităţilor psihice ale elevului şi asigurarea unui climat psihic optim al activităţii instructiv-educative; e) rezultatele obţinute în atingerea obiectivelor propuse în activitatea instructiv--educativă" (Stefanovic, 1979, p. 13).
Interesant este faptul că cercetarea pe care Stefanovic a desfăşurat-o cu scopul de a detalia conţinutul noţiunii de tact pedagogic, respectiv de lipsă de tact, s-a făcut atât în rândul profesorilor, cât şi al elevilor, şi s-au pus apoi faţă în faţă punctele de vedere obţinute. Astfel, în opinia profesorilor, tactul pedagogic se exprimă în: capacitatea de a înţelege elevul, respectarea personalităţii elevului, stăpânire de sine, calm, echilibru, aprecierea corectă şi obiectivă a elevilor, principialitatea şi consecvenţa în aplicarea normelor pedagogice, nivelul profesional corespunzător, conştiinciozitate, perseverenţă, spirit de răspundere în activitatea pedagogică.
în ceea ce priveşte opiniile elevilor privind caracteristicile tactului pedagogic, ele sunt parcă mai nuanţate, mai bogate în conţinut, mai legate de situaţiile educaţionale concrete. Acest rezultat provine şi din metodele de investigare folosite de Stefanovic. în timp ce profesorilor li s-au adresat chestionare, elevilor li s-a cerut să descrie liber tactul şi lipsa de tact, pornind de la diferite situaţii, întâmplări în care au fost implicaţi. Pentru elevi, tactul pedagogic este condiţionat de: atitudinea corectă a profesorului faţă de elev, respectarea trăsăturilor individuale ale elevului, capacitatea de a-l motiva pe elev pentru activitatea de învăţare (modul de distribuire a recompenselor şi pedepselor, încurajarea elevilor în caz de eşec, întărirea încrederii în sine a elevului, stârnirea interesului pentru obiectul de studiu), calităţile profesionale

(nivelul profesional ridicat, îndeplinirea cu conştiinciozitate a obligaţiilor didactice, aprecierea corectă şi obiectivă a elevilor), calităţile personale (caracter integru, discreţie, stăpânire de sine, echilibru, răbdare, politeţe).
Din compararea celor două puncte de vedere rezultă că, pentru profesori, tactul pedagogic este condiţionat, în primul rând, de calităţile personale ale profesorului, în timp ce elevii pun pe primul plan relaţiile bune, corecte existente între ei şi profesor. Analiza caracteristicilor tactului pedagogic arată că dezvoltarea lui, la fel ca a oricărei aptitudini sau calităţi profesionale depinde, pe de o parte, de predispoziţiile înnăscute (intuiţie, empatie), iar pe de altă parte, de anumiţi factori cum ar fi cunoştinţele şi experienţa dobândite sau autoeducaţia. A da dovadă de tact pedagogic presupune multă inventivitate, ingeniozitate, ceea ce echivalează cu un autentic act de creaţie.
Studiul corelaţiei dintre trăsăturile caracteristice ale profesorului şi eficienţa actului pedagogic a impus şi un alt concept, corelat cu cel de aptitudine pedagogică: *competenţa didactică* (S. Marcus, 1999). Spre deosebire de aptitudine, competenţa are o sferă de cuprindere mai mare, ea presupunând şi rezultatele activităţii, pe lângă cunoaştere şi capacitatea de a efectua un lucru bine, corect. Când se vorbeşte de competenţa profesorului, se pune problema eficienţei predării şi a stabilirii unor criterii de eficienţă. Chiar dacă există multe discuţii cu privire la aceste criterii de eficienţă, în mod evident se observă o deplasare a accentului de la construirea unor modele ale profesorului ideal, cu puţine şanse de a fi regăsit în realitate, la aspecte mai pragmatice, care vizează competenţa de a produce modificări observabile ale elevilor.
Competenţa didactică apare astfel nu atât ca o dimensiune intrapersonală, cât, mai ales, ca una interpersonală, cu multe faţete relaţionale. într-un program de formare a profesorilor desfăşurat în S.U.A., competenţa didactică este operaţionalizată într-un număr de cinci competenţe specifice *(cf.* Gherghinescu, 1999, p. 21):
- *competenţa cognitivă,* care cuprinde abilităţile intelectuale şi cunoştinţele aşteptate din partea unui profesor;

• *competența afectivă,* definită prin atitudinile aşteptate din partea profesorului şi considerată a fi specifică profesiunii didactice, fiind şi cel mai greu de obținut;
• *competența exploratorie,* care vizează nivelul practicii pedagogice şi oferă ocazia viitorilor profesori de a-şi exersa abilitățile didactice;
• *competența legată de performanță,* prin care profesorii dovedesc nu numai că ştiu, dar şi că pot utiliza ceea ce ştiu;
• *competența de a produce modificări observabile* ale elevilor în urma relației pedagogice.
Accentul pus pe performanță, pe eficiența predării a determinat orientarea cercetărilor spre profilul psihologic al profesorului, spre identificarea acelor trăsături de personalitate care influențează randamentul la învățătură al elevului. Relația dintre variabilele personalității profesorului este, incontestabil, una complexă şi, din acest motiv, e greu de stabilit „rețeta" cu cel mai mare succes. Unul dintre studiile referitoare la trăsăturile definitorii ale profesorilor identifică trei *structuri de comportament* ca având o importanță aparte (Ryans, 1960, *cf.* Ausubel, Robinson, 1981, pp. 536-538):

• *structura A* - se caracterizează prin afecțiune, înțelegere şi prietenie, fiind opusă structurii definite prin atitudine distantă, egocentrism şi mărginire;
• *structura B* - se caracterizează prin responsabilitate, spirit metodic şi acțiuni sistematice, fiind opusă structurii definite prin lipsă de planificare, şovăială şi neglijență;
• *structura C* - se caracterizează prin putere de stimulare, imaginație şi entuziasm, fiind opusă structurii care se defineşte prin inerție şi rutină.
Comentând faptul că acest studiu s-a ocupat mai puțin de eficiența predării, D. Ausubel şi F. Robinson arată că se poate stabili o legătură între afecțiunea profesorului şi randamentul şcolar al elevului. Profesorul „cald", descris în aceste studii, este acela care asigură un suport emoțional pentru şcolari, este orientat către aceştia şi îi acceptă în calitate de persoane. Autorii cred că o analiză a relației dintre variabilele personalității profesorului şi eficiența predării trebuie să ia în considerație motivația elevului şi, în mod deosebit, principalele impulsuri motivaționale ce se manifestă în procesul de învățare şcolară (impulsurile de afiliere, de afirmare şi cognitiv). Elevul dominat de un impuls de afiliere (este cazul şcolarului mic) va avea tendința să se identifice cu profesorul aşa cum a făcut-o inițial cu părinții şi, în consecință, să învețe pentru a-i fi pe plac învățătorului şi pentru a fi lăudat, recompensat. în aceste condiții, învățătorul trebuie să personifice acelaşi tip de om cald, având rol de suport, pe care l-au reprezentat părinții. El distribuie mai multe laude şi încurajări şi tinde să aprecieze conduita elevului cât mai mărinimos cu putință. Identificându-se cu această sursă de aprobare şi acceptare, şcolarul este dispus să asimileze valorile promovate de educator şi este astfel mai puternic motivat să învețe şi să obțină un randament şcolar superior.
Pentru elevii a căror motivație este susținută în primul rând de impulsul de autoafirmare, de trebuința de prestigiu, mai eficienți sunt acei profesori care sunt orientați asupra sarcinii de îndeplinit, sunt ordonați şi sistematici în conducerea clasei şi în organizarea activităților didactice, creează condiții ca nivelurile de performanță ale elevilor să fie clar definite şi recunoscute fără echivoc. în sfârşit, elevul cu un puternic impuls cognitiv va fi stimulat de profesorii capabili să genereze efervescență intelectuală, să creeze conflicte cognitive, să capteze interesul elevilor prin elemente de noutate, să-i provoace pe elevi pentru a progresa în domeniul respectiv. Profesorii plini de viață, stimulativi, inventivi şi entuziaşti față de materia pe care o predau au mai mult succes, iar comportamentul elevilor este şi el mai productiv sub influența acestui tip de stimulare.
Această abilitate a profesorului de a evalua corect şi realist trebuințele celui care învață implică, în primul rând, capacități empatice, respectiv capacități de transpunere în situația psihologică a elevului şi dorința de a-l înțelege de pe pozițiile lui. Existența acestei capacități a fost demonstrată experimental de Stroe Marcus (1987). El susține că profesorii trebuie sensibilizați spre o atitudine empatică, indispensabilă în relațiile cu ceilalți. Empatia se inserează în procesul intercunoaşterii, fiind adesea condiția înțelegerii psihologice a comportamentelor prezente şi viitoare ale elevului. Constatăm că majoritatea studiilor insistă foarte mult asupra necesității formării unei *competențe*

pedagogice relaționale, a unor capacități de gestionare interactivă a clasei, care să faciliteze comunicarea cu elevii şi să-i determine să se implice în situația pedagogică. Din această perspectivă, s-ar impune o analiză a *stilului educațional.*

3. Stiluri educaționale

Dificultatea obținerii unor date certe privind factorii care influențează decisiv eficiența predării a făcut ca o serie de cercetări să se orienteze către analiza interacțiunii profesor-elev, a particularităților procesului de comunicare sau a gradului de dirijare a activității de învățare. Diferențele de comportament ale profesorilor pe linia dimensiunilor invocate a condus la definirea şi caracterizarea unor *stiluri educaționale.*

Ce este stilul educațional? E. Geissler (1977, p. 77) defineşte stilul educațional drept *expresia modurilor de comportament preferate, care revin cu o anumită regularitate,* iar pentru B.O. Smith, el este *modul caracteristic în care actele de predare sunt executate.* Stilul educațional este personal şi oarecum unic pentru fiecare individ. Dan Potolea (1989, p. 161) oferă o caracterizare unitară a stilului educațional: „Stilul este asociat comportamentului, se manifestă sub forma unor structuri de influență şi acțiune (deci nu a unor elemente disparate), prezintă o anumită consistență internă, o stabilitate relativă şi apare ca produs al «personalizării» principiilor şi normelor care definesc activitatea instructiv-educativă". în plan comportamental, stilul educațional se exprimă în modul de conducere şi organizare a clasei, modalitățile de control şi sancțiune, planificarea conținutului, strategiile de instruire folosite, tehnicile motivaționale şi procedeele de evaluare.

Prin natura sa, procesul educațional presupune o relație de conducere. Profesorul este liderul desemnat, a cărui activitate se subsumează unor funcții de conducere: el planifică, organizează, controlează şi apreciază activitatea elevilor, exercită o anumită putere, modelează atitudinile şi conduitele elevilor, îi determină să accepte şi să răspundă influențelor lui. Ipostaza de lider pe care o are profesorul generează în mod inevitabil anumite practici educaționale sau stiluri de conducere. Stilul de conducere al liderului are un puternic impact asupra unor aspecte esențiale ale vieții de grup: performanță, relații interpersonale, climat afectiv, motivație.

Studii de pionierat în domeniul conducerii grupului au fost efectuate de R. Lippitt, R. White şi K. Lewin. Modelele oferite de ei privind stilurile autoritar, democratic şi laissez-faire au fost folosite multă vreme pentru caracterizarea comportamentului de conducere al profesorului. Cercetările experimentale s-au desfăşurat în perioada 1939-1940, asupra unor grupuri de copii de 10-12 ani, care aveau de executat o serie de activități sub conducerea unui adult. Fiecare grup a fost condus de trei lideri (câte 6-7 săptămâni fiecare) care utilizau tehnici de conducere diferite: autoritar, democratic şi laissez-faire (Lewin, 1964).

Stilul de conducere autoritar se caracterizează prin faptul că liderul (în cazul clasei şcolare, profesorul) determină întreaga desfăşurare a activității: el dictează

tehnicile şi etapele activității, fixează fiecărui membru al grupului sarcinile de muncă şi colegii cu care va lucra, distribuie aprecieri (critici şi laude) într-o manieră personală, fără a face cunoscute copiilor criteriile de evaluare, se menține în afara activităților concrete ale grupului.

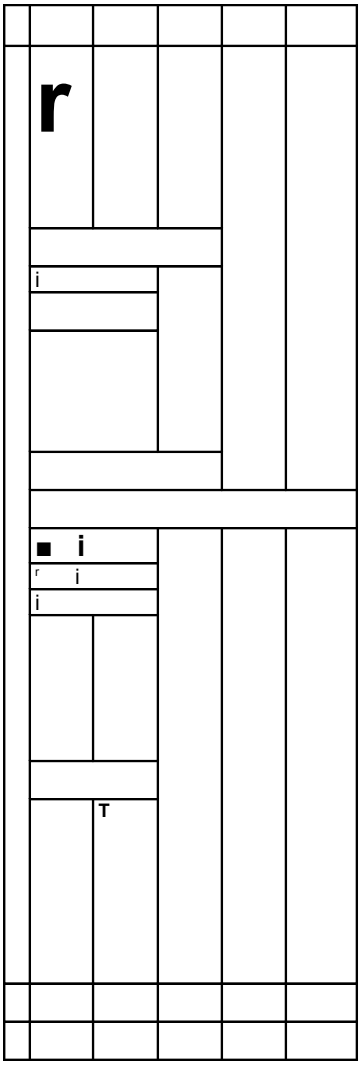
Stilul de conducere democratic se caracterizează prin faptul că problemele sunt discutate şi deciziile sunt luate cu participarea întregului grup, care beneficiază de încurajarea şi asistența liderului. Perspectivele şi etapele activității sunt schițate de la început. Liderul sugerează două-trei tehnici de lucru, între care membrii grupului pot alege. Aceştia din urmă sunt liberi să se asocieze cu cine doresc în vederea realizării sarcinilor. Liderul este obligat să justifice aprecierile pe care le face asupra realizărilor individuale sau de grup. El caută să fie un membru obişnuit al grupului, fără a lua asupra lui prea multe sarcini.

Stilul de conducere laissez-faire presupune un rol pasiv al liderului. Membrii grupului au întreaga libertate de decizie în ceea ce priveşte etapele de desfăşurare a activității şi metodele utilizate. Liderul nu se amestecă în activitatea grupului. El furnizează unele materiale şi, dacă i se cere, oferă explicații suplimentare, fără să participe însă la discuții şi fără să se intereseze de mersul evenimentelor. Liderul laissez-faire ia minimum de inițiative posibile şi face minimum de sugestii. Evită în mod constant să facă evaluări pozitive sau negative asupra performanțelor sau asupra conduitei participanților.

Figura 1 ilustrează principalele diferențe între structurile comportamentale caracteristice celor trei roluri de lider (Lippitt, White, 2001, p. 108).

Ordine

Ordine care întrerup activitatea în curs
Critici neconstructive
Sprijin şi sugestii
Comunicare de informaţii
Stimularea iniţiativei personale
Complimente şi aprecieri
Comportament vesel şi ferm
Comportament realist



0
10 20 30 40
50

I Autoritar I Democratic Laissez-faire

Figura 1. *Comparaţie între comportamentele de lider de tip autoritar, democratic şi laissez-faire*

Analizele comparative efectuate de autori asupra efectelor celor trei stiluri de conducere le-au permis următoarele constatări (Lippitt, White, 2001, pp. 109-115):

a) Grupurile conduse autoritar au reacționat diferit la conducerea autoritară: unele grupuri au reacționat agresiv față de lider şi s-au înregistrat tendințe de revoltă extrem de pronunțate, în timp ce alte grupuri au avut o reacție apatică, abandonând toate responsabilitățile în sarcina liderului, dând astfel dovadă de o frustrare relativ slabă şi de o absență aproape totală a capacității de inițiativă privind activitatea grupului. Acceptarea pasivă a frustrărilor induse în mod obiectiv de conducerea autoritară corespunde fie unei relații de dependență (acceptare lipsită de orice sentiment de frustrare), fie unui sentiment de frustrare fără speranță în fața unei puteri zdrobitoare.
în ceea ce priveşte relațiile dintre membrii grupurilor conduse autoritar, ele au evoluat de la puternice tensiuni interpersonale sau manifestări de iritabilitate şi ostilitate la adresa colegilor de grup, până la agresivitatea colectivă a mai multor subiecți contra unuia dintre ei, care devine „țap ispăşitor". Este interesant însă că apar şi situații de prietenie, în special în autocrația tratată agresiv, unde spiritul latent de revoltă împotriva liderului şi cooperarea în agresivitatea față de alte grupuri reprezintă o forță de coeziune a grupului.
La fiecare dintre grupuri, liderul sosea la intervale regulate, cu câteva minute întârziere. S-a putut astfel constata că în situațiile autoritare nu se dezvoltă nici o inițiativă de grup referitoare la începerea unei activități noi sau la continuarea unei activități deja începute. O explicație ar fi aceea că, în cazul unei conduceri autoritare, elevii îşi dezvoltă mai greu o motivație proprie. Rezolvarea sarcinilor apare ca un sistem de comenzi şi ordine externe, care barează calea oricărei independențe de acțiune. Copiii se simt încorsetați. De aceea, ei lucrează doar atât timp cât liderul este prezent, iar în absența acestuia încetează lucrul.
Comportamentul grupurilor după transferul lor dintr-un climat de dominație autoritară într-un climat mai liberal furnizează o informație interesantă în legătură cu tensiunile latente din grup. Astfel, în prima zi după trecerea de la o conducere autoritară la o conducere democratică sau laissez-faire s-au înregistrat explozii bruşte de agresivitate, inițierea de jocuri gălăgioase, ceea ce denotă o eliberare a comportamentului după eliminarea presiunii liderului. Această nevoie de „derulare" dispărea după câteva întruniri într-un climat mai liberal. O altă observație interesantă a cercetătorilor, care poate oferi sugestii privind metodele de educație, este aceea că un grup care a suportat pasiv un lider autoritar la începutul istoricului său era mai frustrat şi opunea mai multă rezistență unui al doilea lider autoritar, după ce, între timp, experimentase o conducere democratică, decât un grup cu un alt istoric.
b) în grupurile conduse democratic, relațiile dintre membrii grupului, precum şi relațiile cu liderul sunt cordiale. Membrii acestor grupuri încearcă apropieri mai personale şi mai amicale față de liderul lor, iar între ei se înregistrează schimburi spontane de confidențe privind diferite aspecte ale vieții fiecăruia. Datele referitoare

la „sugestii privind grupul", făcute liderului, dovedesc că membrii grupului democratic se simt mult mai liberi şi mai doritori să se implice în organizarea grupului decât membrii celorlalte grupuri. Există, de asemenea, mai multe solicitări reciproce de atenție şi aprobare din partea membrilor grupului, ei fiind mai dispuşi să-şi recunoască reciproc valoarea. Rezolvarea problemelor apare ca rezultat al propriei activități a subiecților. Acest fapt induce o motivație intrinsecă pentru sarcina de lucru, care îi absoarbe şi îi menține în câmpul ei. Copiii manifestă mai puțină dependență față de lider, iar comportamentul lor se schimbă foarte puțin atunci când acesta lipseşte. Stilul democratic previne încărcarea cu tensiune şi agresivitate. Climatul socioafectiv pozitiv conduce la rezultate bune în planul eficienței activității.
c) In ceea ce priveşte stilul laissez-faire, s-a constatat că, acționând la întâmplare, elevii nu se angajează propriu-zis în sarcină. Sunt neatenți şi descurajați de neimpli-carea profesorului. De aici şi eficiența scăzută. în momentul în care liderul părăsea grupul, acesta era activ, dar lipsit de productivitate. S-a constatat chiar că, după plecarea liderului, unul dintre copii şi-a asumat rolul de conducător şi a reuşit să coordoneze mai bine activitatea decât o făcuse adultul relativ pasiv. Climatul socioafectiv este în acest caz pozitiv, deoarece copiii nici nu au motive să nu se simtă bine atât timp cât nimeni din afară nu-i impulsionează la acțiune, liderul fiind aproape absent. Numai că satisfacția membrilor este provizorie, temporară, deoarece neimpli-: carea liderului şi absența unui scop precis al activității generează nesiguranță şi anxietate. Membrii grupului laissez-faire fac liderului foarte puține sugestii privind organizarea grupului, şi asta se explică, în primul rând, prin lipsa relațiilor de muncă în comun între liderul adult şi ceilalți membri ai grupului. Principala lor relație cu liderul a constat în cererea de informații (37% față de 15% în celelalte situații de grup). Nemulțumirile născute din

sentimentul lipsei unui real progres au provocat frecvent exprimarea unor remarce de genul: „Ar trebui să facem ceva", dar aceste sugestii au fost rar concretizate, din cauza absenței unor tehnici de cooperare şi de decizie în comun asupra unui proiect.
Rezultatele cercetărilor desfăşurate de Lewin, Lippitt şi White sunt invocate frecvent pentru a arăta că stilul democratic este superior, deoarece generează comportamente acceptabile din punct de vedere social, determină creşterea capacității de comunicare interpersonală şi o tendință mai puternică de angajare în rezolvarea sarcinilor. Ideea aceasta a nondirectivismului, a educației centrate pe elev, este dezvoltată de reprezentanții psihologiei umaniste: A. Maslow, C. Rogers, A. Combs. Potrivit lui Cari Rogers, învățarea este influențată de o atitudine caldă, sinceră, deschisă şi de aprecierea pozitivă a educatorului. Acesta este mai mult un facilitator al procesului de învățare, al cărui scop final trebuie să fie dobândirea autonomiei elevului. Educatorii trebuie să le permită elevilor să ia cât mai multe decizii privind propria lor instruire, deoarece numai astfel se întăreşte libertatea de acțiune.
Aceste studii au constituit o rampă de lansare a numeroase cercetări privind relația dintre stilul educațional şi eficiența învățării. Rezultatele obținute au determinat o nuanțare a pozițiilor privind câştigurile unui stil sau ale altuia. Astfel, s-a

constatat că eficiența stilului educațional este mult influențată de natura sarcinii şi a situației cu care se confruntă grupul, de vârsta copiilor, de caracteristicile de personalitate ale elevilor şi ale profesorilor, de natura obiectivelor etc. Sunt situații în care stilul autoritar se dovedeşte a fi mai eficient decât stilul democratic. Se apreciază că stilul de conducere democratic, participativ îşi dovedeşte superioritatea pe termen lung, întrucât permite cea mai liberă exprimare a diferențelor individuale, manifestarea liberă, fără îngrădiri a fiecărui membru. Pe termen scurt însă, atunci când grupul are sarcini imediate (de exemplu, realizarea unui proiect, pregătirea unui examen într-un timp foarte scurt), stilul de conducere autoritar poate fi mai eficient în ceea ce priveşte productivitatea.
Față de profesor se constituie şi un ansamblu de aşteptări de rol, care vizează atât comportamentul său în calitate de membru al instituției şcolare (respectarea programului şcolar, conduita în relațiile cu elevii, părinții şi celelalte cadre didactice), cât şi comportamentul pedagogic (modalitățile de organizare a activității didactice). Aceste aşteptări sunt formulate de diverşi factori instituționali (directori, inspectori, şefi de catedră) sau de părinți, colegi, elevi. Toate aceste aşteptări, care au origini variate şi exercită grade diferite de presiune, se combină cu trăsăturile de personalitate ale profesorului, cu propriile lui aşteptări şi aspirații. Din modul specific de combinare a factorilor de rol cu trăsăturile de personalitate ale profesorului au fost derivate trei stiluri comportamentale (Păun, 1999, p. 84):
• *stilul normativ* este cel care maximalizează rolul şi expectațiile de rol în defavoarea caracteristicilor de personalitate; este un stil centrat pe sarcină, care urmăreşte cu prioritate eficacitatea şi performanța în realizarea scopurilor instituționale; în relația educațională este accentuată asimetria, iar problemele elevilor trec în plan secundar;
• *stilul personal* maximalizează caracteristicile de personalitate; autoritatea este descentralizată, relația cu elevii este mai flexibilă, mai puțin directivă; sancțiunile au un caracter intrinsec, întrucât comportamentul profesorului este orientat spre membrii grupului;
• *stilul tranzacțional* este un intermediar între stilurile anterioare, care permite, în funcție de situație, să se pună accent fie pe aspectele instituționale, fie pe cele personale, fără a le minimaliza pe unele în raport cu celelalte; acțiunea educațională este concepută ca o tranzacție dinamică între roluri şi personalități, fiecare individ identificându-se cu scopurile instituției şcolare.
Pe aceeaşi linie a identificării modului în care profesorul relaționează cu elevul şi a atitudinilor adoptate în raport cu acesta, A. Neculau (1983, pp. 212-213) descrie următoarele *clişee comportamentale* tipice:
• profesori care „păstrează distanța" formală şi afectivă față de elevi, considerând că aceasta ar fi garanția obținerii respectului şi consolidării autorității; această conduită poate genera neîncredere, suspiciune, tensiuni şi conflicte;

• profesori cu comportament „popular", înțelegând prin aceasta o anumită familiaritate în relațiile cu elevul; elevii se pot simți minimalizați, tratați cu lipsă de respect, desconsiderați şi, deseori, reacționează cu obrăznicie;
• profesori cu comportament „prudent", de retragere şi expectativă; este o atitudine ce izvorăşte dintr-o anumită „teamă" de elevi şi preocuparea continuă de a nu fi ridicoli în fața acestora;

• profesori „egali cu ei înşişi" care, indiferent de împrejurări, se feresc să fie prea entuziaşti ori să se descarce afectiv în faţa elevilor, dezvoltând astfel un comportament artificial, contrafăcut;
• profesori care „dădăcesc", urmare a faptului că nu au încredere în elevi, în capacitatea lor de a se autoconduce şi autoorganiza.
Aceste clişee comportamentale dovedesc lipsa cunoaşterii reciproce profesor--elevi, iar necunoaşterea elevilor înseamnă o competenţă profesională scăzută, o incapacitate de a găsi soluţia comportamentală adecvată în raport cu situaţiile diverse pe care le presupune munca didactică.
Acum se pune întrebarea: care e stilul optim în raport cu condiţiile date? Ph. Gammage *(apud* Potolea, 1989, pp. 163-165) consideră că stilurile educaţionale ar trebui ordonate de-a lungul unui continuum cu trei puncte nodale:
a) profesorul deţine integral controlul învăţării, este dominator - *stil centrat pe profesor*;
b) profesorul le permite elevilor să participe la decizii privind organizarea şi conducerea învăţării - *stil centrat pe elevi*;
c) profesorul nu are nici un impact asupra grupului, nu asigură nici o structură de învăţare.
Evaluând aceste stiluri după criteriile eficienţei învăţării, al satisfacţiei şi al motivaţiei, Gammage constată că, din punct de vedere al satisfacţiei, stilul centrat pe elev pare a fi cel mai profitabil, deşi chiar şi acesta poate prezenta pericole pentru şcolarii mici, care au nevoie de securitate. In eeea ce priveşte eficienţa învăţării (măsurată în termenii realizărilor şcolare), nici unul dintre cele două stiluri - cel centrat pe profesor şi cel centrat pe elev - nu pare a da rezultatele cele mai profitabile. Din punct de vedere al motivaţiei şi al cultivării gândirii divergente, abordarea centrată pe elev pare oarecum superioară, cu toate că şi această chestiune rămâne deschisă discuţiei.
Vârsta elevilor este o variabilă importantă în alegerea stilului educaţional. în timp ce pentru elevii din ciclul primar par a fi mai profitabile stilurile formale, directive, în care educatorul organizează şi conduce activitatea elevilor prin întrebări, instruc-jiuni, sugestii, dar apelează şi la anumite tehnici motivaţionale cu caracter afectiv (aprobă, încurajează sau dezaprobă răspunsurile elevilor), pentru adolescenţi este mai profitabil un stil accentuat cooperativ şi democratic. Pentru ei contează mai mult gradul scăzut de directivitate şi control pedagogic, precum şi folosirea preferenţială
-

a activităţilor de grup şi a motivaţiilor intrinseci. în general, se admite că afectivitatea pozitivă a profesorului, atitudinile sale empatice, reducerea distanţei sociale faţă de elevi au o influenţă favorabilă asupra climatului de învăţare şi asupra dezvoltării socioafective a elevilor. Totuşi, unii cercetători au arătat că sociabilitatea şi căldura au o mai mare valoare pentru elevii claselor mici şi sunt relativ neglijabile la clasele mari.
O serie de autori (Hans şi Michael Eysenck, N. Bennett) atrag atenţia asupra faptului că profesorii trebuie să cunoască foarte bine personalitatea elevului, pentru că stilurile de predare îi influenţează diferit pe elevii introvertiţi şi pe cei extravertiţi. Eysenck (1998, pp. 190-193) constată că elevul extravertit se simte foarte bine într-o atmosferă lipsită de formalism, permisivă, când este pus în situaţia de a face descoperiri şi a explora el însuşi, în timp ce elevul introvertit, mai ales dacă este şi anxios, va fi complet depăşit. Introvertiţilor li se potrivesc mai bine situaţiile bine structurate, formale, metodele algoritmice, care le permit să se concentreze asupra unor elemente precise, fiindcă ei par a fi deranjaţi de schimbările frecvente din situaţiile mai puţin structurate. în această direcţie pledează şi cercetările lui David Ausubel privind adecvarea stilului educaţional la motivaţia elevului.
în concluzie, putem spune că nu există un stil educaţional general valabil pentru toate situaţiile didactice. Alegerea variantei optime presupune, din partea profesorului, un ansamblu de competenţe referitoare la: analiza corectă a situaţiei, imaginarea mai multor alternative de acţiune, anticiparea consecinţelor lor pozitive sau negative. Toate acestea dau, de fapt, măsura competenţei pedagogice a profesorului.

4. Aspecte psihologice ale evaluării rezultatelor şcolare

într-una dintre lucrările consacrate evaluării este citată următoarea remarcă a unui profesor: „Când aud de evaluare, îmi scot creionul roşu". Desigur, evaluarea este legată de creionul roşu cu care profesorii corectează, notează, adnotează lucrările elevilor. Dar a evalua înseamnă mult mai mult decât atât. Evaluarea nu este doar o altă activitate a profesorului, care trebuie să-şi dea seama de rezultatele activităţii de predare şi să măsoare randamentul şcolar. Evaluarea trebuie să-l ajute pe elev să-şi formeze o reprezentare justă despre nivelul activităţii lui şcolare şi să-şi contureze interesele, aspiraţiile, opţiunile şcolare şi profesionale. în ultimii ani s-au făcut multe demersuri în direcţia perfecţionării practicii evaluative, prin promovarea modelului evaluării centrat pe obiective şi prin introducerea unor metode şi instrumente de evaluare complementare celor tradiţionale. Există în

continuare numeroase disfuncţii şi dificultăţi în evaluarea corectă şi obiectivă a rezultatelor şcolare. Multe dintre acestea ţin de ceea ce numim aspectele psihologice ale evaluării rezultatelor şcolare şi pe care încercăm să le tratăm în secvenţele care urmează.

4.1. *Factorii subiectivi în evaluarea şcolară*
Evaluarea este una dintre acţiunile pedagogice cu cel mai mare impact asupra elevului şi familiei sale. Note, calificative, examene, clasamente sunt cuvinte aflate pe buzele tuturor atunci când vine vorba de şcoală. Părinţi şi copii se bucură, se entuziasmează, se întristează sau se revoltă în faţa carnetelor de note. Nimeni nu rămâne indiferent. Fiecăruia îi place să creadă că o reuşită punctuală deschide viitorul, tot viitorul. Obţinerea unui calificativ bun sau a unei note mari sunt considerate condiţii nu numai ale succesului şcolar, ci şi ale celui profesional şi social. Este mai puţin important în momentul frământărilor din jurul notelor faptul că nota în sine nu are valoare decât în măsura în care reflectă capacităţile şi performanţele reale ale elevilor. Nu este de mirare, aşadar, că teme precum corectitudinea notării, valoarea examenelor şi a clasamentelor rezultate, criteriile de apreciere, metodele de evaluare, erorile de apreciere şi cauzele acestora sunt viu discutate în medii sociale dintre cele mai diverse: familie, grup de prieteni, grupuri profesionale etc. O adevărată pedagogie a simţului comun este pusă în funcţiune atunci când vine vorba de evaluarea şcolară.
Problema centrală a evaluării şcolare, cea care stârneşte şi cele mai aprige controverse, este corectitudinea notării, obiectivitatea sa. Cele mai multe semne de întrebare se nasc în legătură cu influenţele pe care evaluatorul - privit ca personalitate concretă - le exercită în actul evaluării, influenţe considerate drept posibile surse de distorsiuni. Oricine poate recunoaşte faptul că evaluarea nu e doar o problemă de tehnică a notării sau de docimologie, de standarde obiective şi precise, ci şi o problemă de ordin psihologic şi psihosocial. Atât timp cât evaluatorul şi evaluatul se cunosc, iar relaţia de evaluare are caracterul unei relaţii interpersonale cu implicaţii psihosociale, eliminarea factorului subiectiv este imposibilă. într-o cercetare consacrată cunoaşterii şi controlului factorilor subiectivi în evaluare, E. Voiculescu releva faptul că „o evaluare pur obiectivă, impersonală, indiferentă şi absolut neutră, adică o evaluare fără subiect, este nu numai imposibilă, dar şi mai slab semnificativă, mai puţin relevantă şi, în cele din urmă, mai puţin obiectivă decât o evaluare care angajează explicit subiectivitatea, valorile, atitudinile, inclusiv sau, mai ales, viziunea personală ale celui care evaluează sau/şi ale celui care este evaluat" (Voiculescu, 2001, p. 45).
Factorii subiectivi, ca parte constitutivă a oricărui fenomen sociouman, a oricărei interacţiuni sociale, sunt parte integrantă şi a procesului evaluării, iar acţiunea lor nu poate fi nici anulată, nici ignorată. Obiectivizarea evaluării şcolare nu poate şi nici nu trebuie să meargă până acolo unde ar deveni o evaluare fără elevi şi fără profesori. Orice exces de substituire a personalităţii evaluatorului şi evaluatului prin tehnici impersonale şi riguros obiective nu face decât să afecteze funcţiile şi semnificaţiile actului evaluării. Problema care se pune este aceea a analizei condiţiilor şi mecanismelor pe care se bazează acţiunea factorilor subiectivi. Numai cunoaşterea acestor aspecte poate oferi soluţii adecvate pentru controlul influenţelor subiective în actul evaluării.

Problema intervenţiei factorilor subiectivi în evaluare s-a pus în momentul în care studiile docimologice au arătat că notele atribuite de diverşi evaluatori pentru aceeaşi lucrare, independent unii de alţii, sunt extrem de diferite, proporţia dezacordurilor fiind mai ridicată decât cea a acordurilor. De asemenea, notele atribuite de acelaşi j profesor pentru aceeaşi lucrare, dar în momente diferite, au fost diferite. Lipsa de obiectivitate a aprecierilor se exprimă, aşadar, atât în *variaţiile interindividuale,* respectiv dezacordul între notarea aceloraşi lucrări de către profesori diferiţi, cât şi în *variaţiile intraindividuale*, adică dezacordul între notele acordate de acelaşi profesor aceleiaşi lucrări, în momente diferite. Un studiu efectuat de H. Pieron şi G. Noizet *(cf.* Noizet, Caverni, 1978) asupra notării la bacalaureat descoperă o divergenţă de mai mult de zece puncte din douăzeci posibile între media notelor celui mai indulgent examinator şi a celui mai sever. Acest fapt l-a determinat pe Pieron să afirme că, pentru a prezice nota unui candidat la un examen, este mai util să-l cunoşti pe examinator decât pe candidat.
Cercetarea fenomenelor de divergenţă în actul evaluării a pus în evidenţă următoarele efecte perturbatoare:
- *efectul „halo",* exprimat în tendinţa evaluatorului de a face aprecieri asupra unor rezultate sau însuşiri în funcţie de impresia generală cu privire la cel evaluat; această „impresie generală" este

formată în funcție de evaluările anterioare ale elevului la aceeaşi disciplină şi/sau la alte discipline de învățământ şi este utilizată de profesor drept un *clişeu de apreciere* care maschează diferențele dintre prestațiile elevului în cazul unor evaluări diferite; elevii cei mai expuşi acestui efect sunt cei fruntaşi şi cei slabi; unui elev cunoscut ca foarte bun i se va atribui un calificativ superior chiar dacă o anumită prestație a sa este slabă, în timp ce unui elev slab i se va atribui un calificativ mai scăzut chiar dacă are o prestație bună şi a înregistrat progrese;

- *efectul de contrast* apare datorită comparațiilor şi ierarhizărilor inevitabile pe care le face evaluatorul între lucrările scrise (corectate în serie) sau între răspunsurile orale succesive ale celor examinați; aşa se face că aceeaşi performanță poate fi cotată diferit, în funcție de poziția sau locul ocupat în succesiunea evaluărilor efectuate; de exemplu, aceeaşi lucrare poate primi o notă mai mare dacă este evaluată după o lucrare slabă (după o lucrare slabă, una bună pare a fi şi mai bună) sau poate primi o notă mai mică dacă este evaluată după o lucrare foarte bună; efectul de contrast determină creşterea distanței dintre rezultatele subiecților;
- *efectul de ordine* este, de asemenea, un efect datorat poziției sau locului ocupat de o lucrare într-un set de lucrări ce sunt supuse evaluării; cercetările efectuate de Noizet şi Caverni (1978, pp. 104-105) au arătat că, pe parcursul corectării unui set de lucrări, pe scala severitate-indulgență a aprecierilor evaluatorului există o variație; la începutul corectării lucrărilor, evaluatorul este mai indulgent, însă pe măsură ce corectează mai multe lucrări, devine din ce în ce mai sever; în felul acesta, lucrările corectate la început vor fi supraevaluate, în timp ce lucrările

corectate către sfârşitul seriei vor fi subevaluate; excepție de la această regulă face prima lucrare; în cazul acesteia, evaluatorul nu dispune de alt termen de comparație decât norma sau baremul, iar lucrarea suferă de pe urma acestei comparații, putând fi subevaluată; pentru a doua lucrare, el dispune deja de o referință şi, în felul acesta, efectul de ordine se combină cu efectul de contrast;

- *ecuația personală a evaluatorului* este un factor care face ca evaluarea să se diferențieze de la un profesor la altul în funcție de nivelul de exigență şi o serie de criterii proprii de apreciere: unii profesori sunt mai generoşi, alții mai exigenți; unii folosesc nota ca pe un mijloc de încurajare, de stimulare a elevului, alții o folosesc ca pe un mijloc de constrângere sau de sancțiune; unii apreciază mai mult originalitatea răspunsurilor, iar alții, mai mult conformitatea cu informațiile predate; de asemenea, evaluatorul poate manifesta exigențe diferite pe parcursul anului şcolar: de regulă, profesorii sunt mai exigenți la începutul anului şi mai indulgenți la sfârşit;
- *efectul de similaritate* constă în tendința profesorului de a-şi evalua elevii prin raportare la propria persoană; astfel, el se raportează fie la propria experiență şcolară (experiența de elev sârguincios, ordonat, disciplinat, de exemplu), fie la experiența sa de părinte ce îşi evaluează propriii copii; profesorii care au o experiență de „foşti premianți" vor fi mai exigenți comparativ cu cei care nu au strălucit la diverse materii; de asemenea, profesorii care au copii cu performanțe înalte vor avea tendința să-i evalueze pe elevii lor cu acelaşi grad de aşteptare;
- *efectul tendinței centrale* se manifestă prin faptul că profesorii caută să evite extremele scalei de notare, din dorința de a nu greşi şi a nu deprecia elevii; astfel, majoritatea notelor se înscriu în jurul valorilor medii, fără a se realiza o discriminare corectă între elevii de nivel mediu, pe de o parte, şi extremele, respectiv elevii foarte buni şi elevii foarte slabi; efectul se manifestă mai ales la profesorii începători;
- *eroarea logică* presupune substituirea obiectivelor şi parametrilor importanți ai evaluării cu alte aspecte ale activității şcolare, precum: efortul depus de elev, conştiinciozitatea, disciplina, ordinea şi acuratețea lucrării etc.; abaterea se justifică uneori, dar ea trebuie menținută între anumite limite; nu-i poți pune unui elev care a ştiut de nota cinci o notă de opt doar pentru că e disciplinat.

4.2. *Pygmalion în clasă. Cercul vicios al evaluării*

0 prezentare mai detaliată acordăm unui tip de eroare cunoscut sub numele de *efectul Pygmalion.* Efectul Pygmalion este un concept care a făcut obiectul a numeroase studii şi a provocat diverse polemici. Ideea de bază este aceea a efectului aşteptărilor profesorului asupra comportamentului şi a performanțelor elevilor. încercările de explicare a fenomenului au fost un prilej de a „pune la lucru" o serie de concepte din psihologia socială - predicția creatoare sau autorealizarea profețiilor, expectanța, reprezentările - şi de a evidenția un ansamblu de dinamici psihosociale ce se dezvoltă în baza interacțiunii dintre indivizi.

De ce Pygmalion? Legenda spune că Pygmalion era un talentat sculptor din insula Cipru, care se hotărâse să nu se căsătorească niciodată şi să se dedice în întregime artei sale. Sculptorul şi-a consacrat geniul pentru a realiza statuia unei femei, care a ieşit atât de desăvârşită, încât artistul s-a îndrăgostit nebuneşte de ea. La rugăminţile lui fierbinţi, Afrodita, zeiţa iubirii şi fecundităţii la greci, a transformat statuia într-o femeie vie pe care Pygmalion o luat-o de soţie, dându-i numele Galateea. în 1912, scriitorul G.B. Shaw a exploatat tema legendară a lui Pygmalion într-o piesă de teatru. Eroul piesei, Higgins, un tânăr şi bogat profesor de fonetică, întâlneşte o florăreasă drăguţă, Eliza Doolittle, care vorbeşte cu accent de periferie. Profesorul îşi propune să-i predea regulile limbajului corect şi să facă din ea o lady. Ceea ce îi şi reuşeşte, şi obiectivul său devine realitate.
Cercetătorii din domeniul educaţiei au asociat numele lui Pygmalion cu studiul aşteptărilor şi al efectelor pe care acestea le pot produce. în 1968, R. Rosenthal şi L. Jacobson introduc noţiunea de „efect Pygmalion" pentru a desemna faptul că aşteptările profesorului pot fi predicţii care se autoîmplinesc. Cei doi autori recunosc că ideea nu este nouă. R. Merton (1948) vorbeşte despre „autorealizarea profeţiilor" („self-fulfilling prophecy") sau „predicţia creatoare", pe care o defineşte ca fiind „la început o percepţie falsă ce provoacă la persoana în cauză un comportament nou, care până la urmă ajunge să valideze falsa percepţie iniţială". Iniţial, Merton a avut în vedere efectele aşteptărilor examinatorului asupra rezultatelor psihometrice ale celui examinat. Pentru acelaşi subiect, examinatorul cu aşteptări pozitive găseşte IQ-uri superioare celor descoperite de examinatorul cu aşteptări negative.
Mecanismul care generează autorealizarea profeţiilor a fost descris de psihologii sociali astfel *(cf.* Neculau, Boncu, 1998, p. 273):
- observatorul dezvoltă anumite expectanţe eronate despre actor;
- observatorul acţionează ca şi cum aceste expectanţe ar fi adevărate şi îl tratează pe actor în consecinţă;
- opiniile observatorului schimbă conceptul de sine al actorului, care îşi adaptează comportamentul la atitudinile şi opiniile pe care le propune observatorul;
- observatorul interpretează comportamentul actorului ca o confirmare a credinţelor sale iniţiale.

Rosenthal şi Jacobson cred că şi în cazul relaţiei profesor-elev se poate manifesta fenomenul autorealizării profeţiilor. Studiul autorilor americani a fost publicat, în 1968, sub titlul *Pygmalion în clasă (Pygmalion in the Class-Room).* Cercetarea s-a desfăşurat la Oak School, o şcoală primară publică frecventată de mulţi copii de imigranţi (mexicani şi portoricani). Din punct de vedere teoretic, ideea era de a determina dacă aşteptările favorabile sau defavorabile ale profesorilor pot influenţa creşterea sau diminuarea corespunzătoare a randamentului intelectual al elevilor. Considerente etice impun însă testarea doar a ipotezei conform căreia o aşteptare favorabilă a educatorului poate determina o creştere a performanţelor elevului. Pentru aceasta, toţi elevii din şcoală sunt supuşi unui test de inteligenţă. Acest testa

fost prezentat profesorilor drept un instrument care poate prezice ce elevi vor face progrese intelectuale vizibile în anii următori. Cercetătorii au ales apoi 20% dintre elevii testaţi şi au comunicat profesorilor, în mod confidenţial, numele acestora, cu precizarea că elevii selectaţi sunt capabili de progrese rapide, având un potenţial intelectual deosebit. în realitate, numele elevilor au fost alese la întâmplare. Testele aplicate după un semestru şi apoi la sfârşitul anului şcolar au pus în evidenţă progrese spectaculoase ale elevilor selecţionaţi, în comparaţie cu ceilalţi.
Cercetarea a avut un impact extraordinar. Principalele întrebări erau: cum a fost posibil şi ce factori au concurat la producerea acestor rezultate? Aşteptările profesorilor sunt reversibile sau nu? Analizele efectuate au arătat că etichetarea elevilor ca „dotaţi" a creat expectanţe înalte ale profesorilor faţă de aceşti elevi. Aceste expectanţe au fost exprimate printr-o atitudine binevoitoare, atenţie sporită acordată elevilor, solicitări şi schimburi verbale frecvente, feed-back-uri stimulative. Tratamentul profesorului îi indică elevului care este nivelul performanţei aşteptate de la el, iar elevul se mobilizează pentru îndeplinirea acestor aşteptări.
într-un studiu realizat ulterior, Rosenthal (1973, *cf.* Dafinoiu, 1996, p. 77) indică patru factori care mediază confirmarea expectanţelor profesorului:
' *climatul* - profesorii se comportă într-o manieră caldă, binevoitoare, apropiată faţă de elevii pe care îi apreciază, în timp ce faţă de ceilalţi sunt, în general, mai reci, mai distanţi;
' *feed-back-ul* - profesorul îi laudă şi îi încurajează mai mult pe elevii faţă de care are expectanţe înalte,

le oferă feed-back-uri mai frecvente, în timp ce față de ceilalți se manifestă mai critic;
' *input-u* - profesorul explică mai mult, insistă asupra clarificării unor chestiuni dificile atunci când este vorba de elevii față de care are expectanțe înalte, în timp ce față de ceilalți are tendința de a fi mai expeditiv, mai superficial;
' *output-ul* - elevii față de care profesorul are așteptări înalte sunt solicitați mai mult, li oferă mai multe ocazii de a răspunde, au contacte mai frecvente, în timp ce elevii față de care profesorul are expectanțe scăzute sunt solicitați mai puțin, iar contactele cu profesorul sunt limitate la situațiile ivite în clasă.
Rezultatele obținute de Rosenthal și Jacobson au scos în evidență rolul foarte important care îi revine profesorului în modelarea participării elevilor și în obținerea performanțelor. Au existat și multe semne de întrebare, multe polemici legate de limensiunea etică a experimentului (elevii neselecționați au fost defavorizați), precum p de posibilitatea ca nu toți profesorii și elevii să fie sensibili la aceste așteptări.
Cercetări ulterioare au încercat să determine care sunt factorii ce pot să influențeze formarea expectanțelor și, implicit, judecata și luarea unei decizii. Astfel, Noizet și Caverni (1978) au identificat următorii factori ce pot crea așteptări înalte sau scăzute ducătorului: cunoașterea performanțelor anterioare ale elevilor, informațiile referi-:oare la statutul școlar al elevilor, la situația lor social-economică și la originea stnică.

Un experiment al lui Noizet, Fabre și Caverni (1975) a arătat că media notelor acordate aceloraşi lucrări diferă cu două puncte atunci când corectorii cunosc nota anterioară, mică sau mare, atribuită fictiv lucrărilor. Există deci tendința evaluatorilor de a reduce distanța dintre nota anterioară și cea care urmează să fie pusă. Acest efect a fost numit „efect de asimilare", de contaminare a unei evaluări de către cealaltă. Distorsiuni evaluative apar și atunci când lucrările provin de la elevi dintr-o clasă cu nivel bun (lucrările sunt supraevaluate) sau o clasă cu nivel slab (lucrările sunt subevaluate). Apartenența la o clasă bună sau la un liceu „cu reputație" se transformă într-un „capital cultural" pentru elevii în cauză, care vor fi evaluați mai generos. Invers, apartenența la o clasă sau o școală cu rezultate mai slabe generează neîncrederea în posibilitatea ca acei elevi să atingă performanțe înalte și, în consecință, se produce și o evaluare mai severă.
Acelaşi efect se obține și în cazul informării prealabile a evaluatorilor asupra originii etnice sau a situației social-economice a elevilor. Informațiile de care dispune evaluatorul îi provoacă așteptări și atitudini în funcție de reprezentările pe care și le-a format. De exemplu, elevii rromi, copiii instituționalizați ori copiii din familii sărace pot fi victime ale expectanțelor profesorilor. Suntem oarecum într-o situație dile-matică: pe de o parte, este important ca un profesor să aibă cât mai multe informații despre elevii săi, pentru a ști cum să-i abordeze, pe de altă parte, aceste informații se pot întoarce în defavoarea elevului. Ideea subliniată de Noizet și Caverni este aceea că informațiile prealabile favorizează elaborarea unor *reprezentări,* care, la rândul lor, vor determina *expectanțele*, iar acestea din urmă se vor regăsi în *atitudinea* față de elev și în selectarea indicilor de evaluare a acestuia.

4.3. *Compararea socială și efectele ei asupra performanțelor școlare*

O cercetare foarte interesantă a relației dintre performanțele cognitive ale unui subiect și condițiile sociale în care sunt obținute acestea a fost realizată de psihologul francez Jean-Marc Monteil. împreună cu echipa sa de la laboratorul de psihologie socială al Universității „Blaise Pascal" - Clermont-Ferrand, a examinat impactul avut asupra învățării școlare de factorul numit *comparare socială,* în condițiile în care se atribuie subiecților poziții sociale diferite: anonimat sau vizibilitate.
Școala este spațiul unei comparații sociale în termeni de valoare atribuită elevilor. Spunem, în mod frecvent, „acesta este un elev bun" sau „acesta este un elev slab", fără să ne gândim la faptul că sancțiunile sociale respective sunt interiorizate de elevi și le afectează profund comportamentul.
Un prim experiment desfășurat de Monteil (1997, pp. 158-166) a cuprins 64 de elevi de 13-14 ani care proveneau din clase diferite și nu se cunoșteau între ei. Jumătate dintre elevi se aflau în situații de reușită școlară, iar ceilalți, în situație de eșec. Designul experimental a constat într-un curs de biologie predat de același profesor unor grupuri de 8 elevi, dintre care 4 erau în situație de reușită, iar ceilalți 4, în situație de eșec. Condiții ale experimentului:

la) în condiția de *comparare socială* se spune public și direct tuturor subiecților, folosindu-se și exemple, că unii aparțin nivelului ridicat, iar alții, nivelului scăzut; cum acest fapt corespunde nivelului școlar real al fiecărui elev, aceştia recunosc cu ușurință la ce nivel au fost identificați;

b) în condiția *fără comparație* li se spune subiecților că sunt toți de același nivel, fără a-l preciza, ceea ce permite fiecăruia să creadă că partenerii de grup îi sunt egali în privința rezultatelor școlare;
c) înainte de curs, jumătate dintre subiecții fiecărui grup sunt anunțați că nimeni nu va fi chestionat în timpul cursului (situație ce garantează *anonimatul),* iar ceilalți sunt asigurați că fiecare subiect va fi supus unei întrebări în timpul cursului (situație ce implică *vizibilitatea)*; de fapt, nici un elev nu va fi chestionat pe parcursul cursului.
Ultima fază a experimentului a constat într-o lucrare scrisă, conținând zece întrebări din materia cursului. Rezultatele au arătat că, în situația ce nu include comparația, elevii buni, oricare ar fi poziția atribuită (anonimat sau vizibilitate), au un nivel ridicat de reușită, în timp ce elevii slabi au un nivel scăzut de reușită. în situația ce include comparația, rezultatele elevilor diferă în funcție de plasarea lor în situația de anonimat sau vizibilitate. Elevii buni reușesc mai puțin în situația de anonimat decât în cea de vizibilitate, în timp ce elevii slabi reușesc în situația de anonimat și eșuează în situația de vizibilitate. Jean-Marc Monteil a conchis că elevul etichetat ca „bun" și plasat în poziție de vizibilitate într-o situație de comparare socială se depășește pe sine și caută să-și apere prestigiul. Elevul etichetat ca „slab" și plasat în poziție de anonimat într-o situație de comparare socială își mobilizează competențele ce-i permit să reușească, pe când, plasat în poziție de vizibilitate, el eșuează. De ce se petrec lucrurile astfel? Pentru Monteil, răspunsul la această întrebare se află în istoria școlară a subiecților. Elevii buni au un parcurs școlar jalonat de întăriri pozitive, în timp ce pentru elevii slabi situația este inversă. în plus, elevii buni sunt obișnuiți să fie chestionați public, în timp ce pentru elevii slabi, faptul de a fi chestionați public echivalează cu o individualizare și o întărire a situației lor școlare. în ambele cazuri, comparația și vizibilitatea socială îi fac pe subiecți să își înscrie conduita în sistemul de așteptări generat de școală.
Monteil a mai realizat un experiment, de data aceasta numai cu elevi buni, cărora li s-a spus public și la întâmplare că au reușit sau au eșuat la o probă de observație la microscop dată înainte de curs. în acest caz, reușita și eșecul au fost determinate de experimentator. Condițiile de comparare socială, de anonimat și vizibilitate au rămas aceleași. Rezultatele sunt deosebit de surprinzătoare. Subiecții cărora li se atribuie un eșec, deși în realitate sunt elevi buni, se comportă asemenea elevilor aflați în situația de eșec real din experimentul anterior. Ei eșuează în situații de vizibilitate socială și reușesc în situația de anonimat. Invers, cei cărora li se atribuie o reușită vădesc o tendință de a eșua în situația de anonimat și continuă să reușească în situația de vizibilitate. Elevii par să atribuie o valoare negativă anonimatului

atunci când se află în poziție de reușită, dar îi atribuie o valoare pozitivă atunci când sunt în poziție de eșec.
Cercetările realizate de Jean-Marc Monteil arată că, în activitatea educațională, distribuirea sancțiunilor, fixarea poziției elevului în clasă (elev bun, elev slab) și j compararea elevilor trebuie realizate cu multă prudență. Grupul de elevi, activitățile j în care aceștia sunt antrenați, aprecierile și notele constituie cadrul social, spațiul de comparație în care se formează imaginea de sine. Așa cum remarca Vasile Pavelcu, „aprecierea făcută de profesor, interiorizată de elev, devine autoapreciere". Acest lucru devine cu atât mai important cu cât, până în ultimii ani de liceu, notele școlare sunt considerate o măsură a inteligenței. în consecință, statutul de elev bun trece drept o marcă a inteligenței, în timp ce mediocritatea la învățătură este echivalată cu incapacitatea. O sancțiune îl face pe elev să se desconsidere, să se demotiveze, să renunțe la efort, înscriindu-și astfel conduita în sistemul de așteptări generat de scoală
Ținând seama de impactul sancțiunilor, mai ales atunci când au un caracter public, este foarte important să le atribuim rezultatelor elevului, și nu elevului însuși. Eșecul în îndeplinirea unei sarcini nu trebuie să antreneze eșecul generalizat al elevului. Acest lucru nu înseamnă a renunța la diferențierea elevilor în clasă. Diferențierea trebuie făcută însă cu mult tact, pentru a nu-i stigmatiza pe elevi, și prin crearea condițiilor pedagogice în care toți elevii să aibă șanse de reușită potrivit capacităților lor. De asemenea, trebuie să creăm fiecărui elev condițiile necesare pentru o comparație în măsură să îi asigure o imagine de sine acceptabilă. A compara copiii situați la extreme, pe cel foarte bun cu cel foarte slab, nu va face decât să înrăutățească situația celui slab.

Referințe bibliografice

Ausubel, D., Robinson, R, *învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică,*
Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981. Bloch, M.A., „Laformationdesenseignants", *în*

Revue francai se de pedagogie, nr. 3., 1968,
pp. 9-17. Dafinoiu, I., *Sugestie şi hipnoză,* Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti, 1996. Eysenck, H., Eysenck, M., *Descifrarea comportamentului uman,* Editura Teora, Bucureşti,
1998. Geissler, E., *Mijloacele de educaţie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977. Gherghinescu, R., „Conceptul de competenţă didactică", înMarcus, S. (coord.), *Competenta didactică,* Editura AH, Bucureşti, 1999. Hubert, R., *Trăite de pedagogie generale,* PUF, Paris, 1965. Lewin, K., *Psychologie dynamique: Ies relations humaines,* PUF, Paris, 1964. Lippitt, R., White, R., „Studiu experimental privind activitatea de conducere şi viaţa de
grup", în De Visscher, R, Neculau, A., (coord.), *Dinamica grupurilor.* Editura Polirom,
Iaşi, 2001, pp. 105-115. Marcus, S. (coord.), *Empatia şi relaţia profesor-elev,* Editura Academiei, Bucureşti, 1987.

Marcus, S., *Competenţa didactică,* Editura AH, Bucureşti, 1999.
Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică,* Editura Academiei, Bucureşti, 1988.
Monteil, J.-M., *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale,* Editura Polirom, Iaşi, 1997.
Neculau, *A., A fi elev,* Editura Albatros, Bucureşti, 1983.
Neculau, A., Boncu, Şt., „Dimensiuni psihosociale ale activităţii profesorului", în Cosmovici,
A., Iacob, L., (coord.), *Psihologie şcolară,* Editura Polirom, Iaşi, 1998. Noizet, G., Caverni, J.-P., *Psychologie de l'evaluation scolaire,* PUF, Paris, 1978. Păun, E., *Şcoala - abordare psihopedagogică,* Editura Polirom, Iaşi,
1999. Potolea, D., „De la stiluri la strategii. O abordare empirică a comportamentului didactic", în
Jinga, I., Vlăsceanu, L. (coord.), *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ,* Editura
Academiei, Bucureşti, 1989. Rosenthal, R., Jacobson, L., *Pygmalion â l'ecole,* Casterman, Paris, 1971.
Stefanovid, J., *Psihologia tactului pedagogic al profesorului,* Editura Didactică şi Pedagogică,
Bucureşti, 1979. Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării şcolare,* Editura Aramis, Bucureşti, 2001.

-

Capitolul.6

Comunicarea didactică

na 1. Conceptul de comunicare

Ceea ce este specific pentru fiinţa umană în raport cu celelalte tipuri de existenţă ţine de *relaţia conştientă şi intenţionată cu alteritatea.* Ne reflectăm în relaţiile cu ceilalţi, iar ei se reflectă în relaţiile cu noi. Pentru a satisface în chipul cel mai fericit această relaţie cu alteritatea, omul a dezvoltat un sistem propriu de comunicare, prin intermediul căruia indivizii îşi pun în comun experienţa proprie pentru a construi tezaurul experienţei umanităţii. Putem spune că omul este, prin natura sa, o fiinţă comunicaţională, iar comunicarea este procesul esenţial prin care fiecare devine ceea ce este şi intră în relaţie cu alţii.

Problema explicării şi înţelegerii fenomenului comunicării din perspectiva originii, mecanismelor şi finalităţilor sale a devenit una dintre temele predilecte de cercetare în societatea contemporană. Domenii diferite (lingvistică, sociologie, psihologie, semiotică, teoria informaţiei, retorică) studiază fenomenul comunicării şi propun modele de interpretare, grile de lectură a actelor comunicative sau oferă soluţii şi asigură consilierea în vederea ameliorării comunicării. Fiecare dintre aceste domenii ale cunoaşterii îşi revendică dreptul la supremaţie, ceea ce face ca, deseori, să constatăm o lipsă de convergenţă a teoriilor în privinţa obiectului, a noţiunilor fundamentale, a problematicii ori a metodologiei. Pe de altă parte, nu e mai puţin adevărat că aceste discipline, investigând comunicarea din perspective diferite, pot asigura împreună o viziune integrală asupra fenomenului în discuţie, viziune care depăşeşte, din punct de vedere explicativ şi operaţional, imaginile pe care fiecare în parte le oferă fenomenului comunicării.

Chiar de la definirea termenului de *comunicare,* putem constata existența unor puncte de vedere disjuncte. Fiecare domeniu al cunoaşterii are definiția sau definițiile lui, care accentuează, după caz, schimbul, contactul, transferul, transportul, energia, informația etc. Câteva definiții de dicționar vor fi, credem, de ajutor în a înțelege acest fenomen. *Encyclopaedia Universalis* (1996, p. 196) face distincția între două înțelesuri ale termenului „comunicare": *sensul fizic, material* („posibilitatea de trecere sau de transport între două puncte", aşa cum se întâmplă când se vorbeşte

despre „căi de comunicație") şi *sensul informațional* („transmitere de mesaje şi de semnificații ale acestora", aşa cum e cazul atunci când vorbim de „comunicare mediatică"). Fără îndoială, cel de-al doilea sens interesează cel mai mult în schițarea unei „teorii a comunicării", iar acesta este privit, din perspectiva informației, ca „o *sursă,* distinctă sau nu de un *emițător* sau comunicator care *codează* într-un *mesaj* semnificația indusă de la sursă, oricare ar fi natura materială a codului utilizat: semnale acustice, vocale sau nu, semnale optice, semnale directe nepermanente (gesturi) sau, dimpotrivă, fixate în documente (scriere, fotografie, cinema)".
Encyclopaedia Britannica (1972, p. 203) evidențiază că termenul *comunicare* („communication") derivă din latinescul *communicare,* ce trimite la înțelesul de „a pune în comun", „a transmite", şi consideră că „în acest articol interpretarea ca a face în comun sau a împărți ceva între câteva persoane sau grupuri este preferată". David Crystal, în *An Encyclopedic Diciionary of Language and Languages* (1992, pp. 72-73), defineşte comunicarea drept „transmiterea şi receptarea informației între cel care o semnalează şi cel care o primeşte", evidențiind faptul că este vorba despre un proces complex, ce presupune parcurgerea mai multor paşi: formularea mesajului şi encodarea acestuia, transmiterea mesajului, decodarea lui şi receptarea de către destinatarul procesului de comunicare. Dificultățile definirii termenului „comunicare" sunt puse în evidență şi în enciclopedia editată de R.E. Asher (1994, pp. 614-620). Comunicarea este considerată „o informație care se procesează între cei mai neînsemnați doi comunicatori umani, introduşi într-un context şi puşi într-o situație". Autorul afirmă, pe de altă parte, că termenul *comunicare* mai poate fi definit drept „orice mesaj utilizat în diferite contexte şi situații" (pp. 614-615). Sunt trecute în revistă diferite „modele ale comunicării": modelul liniar, modelul circular dialogic, modelul interacțiunii sau modelul autoreglării (pp. 614-616). Din aceste definiții desprindem câteva puncte nodale ale înțelegerii conceptului de comunicare. Comunicarea este un proces de transmitere a unui sens de la cineva către altcineva. Acest proces de transmitere se face cu ajutorul unui sistem de semne. Sensul este codat în semnele utilizate pentru transmiterea lui. A recepta şi a înțelege sensul înseamnă a asuma semnele (a le auzi, a le vedea etc.) şi a proceda la decodificarea lor, în conformitate cu ceea ce am putea numi *regulile semnelor.* Nu suntem în fața unui proces de comunicare dacă: a) nu există mijloace prin care un sens să fie transmis (semnele); b) nu există reguli de introducere şi combinare a semnelor (o gramatică a semnelor); c) nu există posibilitatea de a recepta semnele (nu sunt auzite, văzute); d) nu există posibilitatea de a descifra conținutul semnelor, care este depozitarul sensului; e) nu există posibilitatea conştientizării sensului, transformării lui în cunoştință.

O discuție interesantă asupra dificultăților definirii conceptului de *comunicare,* însoțită de 15 perspective din care este definit acest concept, găsim în: Stephen W. Littlejohn, *Theories of Human Communication,* ediția a IlI-a, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California, 1989, pp. 4-6.

în legătură cu fiecare dintre aceste componente sunt de făcut anumite observații. *Sistemele de semne* ca vehicule ale sensului au evoluat în permanență, de la asumarea obiectelor fizice cu rol de semn (de exemplu, fumul ca semn al focului) până la construirea unor limbaje complicate, bazate pe ceea ce Ferdinand de Saussure numeşte „arbitrarietatea" semnului. Au apărut sisteme de semne specializate, inaccesibile individului obişnuit (diferite forme ale limbajului matematic, de exemplu), în timp ce limbile naturale, deşi sunt tot convenții, sunt asumate de un public mult mai larg.
Regulile semnelor permit funcționarea acestor instrumente şi descifrarea lor de către un receptor. Un semn este introdus printr-o regulă şi, în baza ei, el este recunoscut de receptor şi asociat cu sensul propriu. Complicarea sistemului de semne înseamnă, desigur, complicarea sistemului de reguli în virtutea cărora semnele prind viață. Regulile garantează construcțiile cu sens într-un limbaj dat.
Receptarea semnelor este esențială pentru a ne asigura capacitatea de a transmite un sens. Când oratorul vorbeşte prea încet şi nu auzim ce spune, sensul ne scapă, pentru că nu sunt receptate semnele. Observația este prezentă la Augustin în *De Dialectica,* unde, vorbind despre obstacolele care stau în

fața puterii de semnificare a cuvintelor, autorul invocat introduce dimensiunea obscurității, determinată, între altele, şi de incapacitatea receptării semnelor.
Decodarea semnelor înseamnă trecerea de la perceperea lor ca imagini fizice (auditive, vizuale etc.) la perceperea lor ca imagini cu sens. Aceasta înseamnă a asocia fiecărui semn (sau fiecărei combinații de semne) o „stare de lucruri" exterioară semnului (sau combinației de semne), în baza regulii după care funcționează semnul sau combinația ca întreg. Dacă exigența nu este respectată, comunicarea nu are loc: un necunoscător al limbii arabe poate percepe semnele şi sistemele de semne, dar nu va obține niciodată un sens dintr-un text, pentru că nu poate asocia semnele cu o stare de lucruri exterioară lor. în sfârşit, *transpunerea sensului în cunoştință* este necesară pentru ca actul comunicării să fie deplin şi să îşi îndeplinească scopul. Comunicăm pentru ca receptorul să se poată folosi de informația (sensul) pe care o (îl) transmitem. Aceasta se întâmplă numai dacă sensul este conştientizat de receptor.

2. Două modele ale comunicării: modelul matematic şi modelul psihosociologic

Pentru a înțelege complexitatea procesului comunicării au fost propuse mai multe modele de analiză a acestui fenomen. Dincolo de diferențele inevitabile care rezultă din perspectivele extrem de diferite din care a fost abordată comunicarea, există şi puncte comune, ce au permis sistematizarea şi gruparea modelelor pe două direcții: *modele liniare,* situate pe linia analitică, mecanicistă şi tehnicistă, care privesc comunicarea ca pe o sumă de elemente, şi *modele interacționiste*, caracterizate, în general, prin privilegierea relațiilor dintre elemente.

Câmpul modelelor liniare este reprezentat de contribuții extrem de diverse: de la teoria matematică a comunicării (C. Shannon, W. Weaver), la modelul lingvistic structuralist (F. de Saussure) şi apoi la modelele de comunicare interindividuală care se înscriu într-o perspectivă behavioristă (principalul lor reprezentant, Ch. Morris, propune o analiză a semnelor şi a construcțiilor cu semne prin prisma rolului lor în determinarea acțiunii şi a comportamentului uman). Am putea spune că modelul-sursă, cel care va influența decisiv definirea şi înțelegerea fenomenului comunicării, este cel propus de Claude Shannon, inginer la Compania Bell Thephone şi cercetător la celebrul MIT (Massachusetts Institute of Technology). Cartea apărută în 1949 şi scrisă în colaborare cu W. Weaver, *The Mathematical Theory of Communication,* oferă o teorie pur mecanicistă a comunicării. Propunerea inginerilor care studiau comunicarea nu viza conținutul comunicării, ci pe acela al mecanismului care permite transmiterea performantă a semnalelor, independent de conținutul (sensul) lor.
Schema comunicării elaborată de Shannon descompune comunicarea într-un proces material de transmitere a unui mesaj, de la emițător la receptor, prin intermediul unui canal. Aceste elemente ale comunicării sunt redate în figura 1:

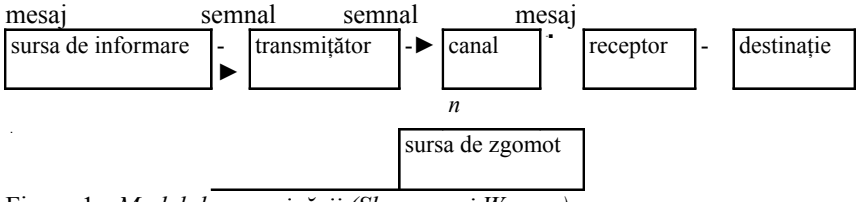


Figura 1 - *Modelul comunicării (Shannon şi Weaver)*

Sursa este văzută ca reprezentând persoana care ia decizia să transmită un *mesaj* şi care selectează mesajul din mai multe posibile. Acest mesaj este transformat (codificat) de un *transmițător* sub forma unor *semnale;* mesajul este transmis prin intermediul *canalului* către *receptor.* Receptorul decodifică semnalele, restituind mesajului forma inițială şi încredințându-l astfel *destinatarului.* în cazul unui telefon, canalul este un cablu, semnalul este curentul electric care circulă prin cablu, iar transmițătorul şi receptorul sunt aparatele telefonice.
Concepută inițial pentru studierea telecomunicațiilor, teoria matematică a comunicării a avut un succes considerabil. Conceptele utilizate de autorii teoriei sunt atât de generale, încât a fost posibilă introducerea lor în cele mai diferite domenii, de la matematică la sociologie. Cu toate acestea, nu au lipsit criticile formulate la adresa modelului. Ceea ce ignoră acest model este faptul că actele comunicaționale sunt efectuate de indivizi sau grupuri ce se caracterizează printr-un ansamblu de particularități şi care se plasează într-un anumit context social. însă nici subiecții, nici conținutul informațional sau emoțional, nici factorii culturali nu prezintă interes pentru cei doi autori. în plus,

comunicarea nu poate fi privită doar ca un proces liniar şi secvenţial de transmitere a informaţiei de la emiţător la receptor. Orice

comunicare presupune o *interacţiune.* Prin chiar etimologia sa, termenul de interacţiune trimite la ideea unei acţiuni mutuale, reciproce. Din această perspectivă, comunicarea apare ca un proces circular, în care fiecare mesaj acţionează ca un stimul asupra destinatarului şi implică o reacţie ce devine, la rândul său, un stimul pentru primul.

Ideea interacţiunii, a reacţiei comportamentale (şi nu numai) ca efect al actului de comunicare a fost reliefată adesea chiar în încercările de a defini comunicarea: „Comunicarea este un proces prin care un individ (comunicatorul) transmite stimuli (de obicei verbali) cu scopul de a schimba comportarea altor indivizi (auditoriul)"; definiţia le aparţine lui Cari V. Hovland, Irving I. Janis şi Harold H. Kelley *(cf.* M. Dinu, 1977, p. 9). O astfel de înţelegere a comunicării trimite la actul reciproc al interacţiunii semnelor prin intermediul cărora circulă anumite informaţii cu scopul de a modifica un comportament. Comunicarea apare, aşadar, ca un sistem complex, marcat de un ansamblu de factori (materiali, psihologici, cognitivi şi sociali), care presupune o flexibilitate a rolurilor, o interacţiune şi nu o transmitere; este un ansamblu dinamic, în care pe primul loc se află relaţiile dintre elemente. Orice comunicare necesită luarea în consideraţie a contextului (fizic, cultural, sociopsihologic şi temporal) care influenţează ce şi cum spunem. Nu putem să ne facem o idee adecvată despre interacţiune dacă neglijăm societatea unde aceasta se exersează şi care o condiţionează. Aceasta este perspectiva modelelor interacţioniste ale comunicării şi care solicită redefinirea conceptelor generale care au dat naştere teoriilor comunicării.

Noile paradigme ale comunicării sunt ilustrate de teoria psihosociologică (Şcoala de la Palo Alto), de antropologia comunicării (Ray Birdwhistell) şi de pragmatica lingvistică (Ch.S. Peirce, E. Benveniste, J. Austin). Curentul care exprimă cel mai bine modelul interacţionist al comunicării este *Şcoala de la Palo Alto.* Ea cuprinde un grup de cercetători cu origini ştiinţifice diverse (psihiatri, antropologi, sociologi, lingvişti), reuniţi în jurul personalităţii prestigioase şi multilaterale a lui Gregory Bateson. îndepărtându-se de modelul liniar al comunicării, teoreticienii Şcolii de la Palo Alto pornesc de la modelul circular retroactiv propus de Norbert Wiener şi subliniază faptul că cercetarea în comunicare trebuie concepută în termeni de niveluri de complexitate, de contexte multiple şi de sisteme circulare. în această viziune a comunicării, receptorul are un rol la fel de important ca şi emiţătorul. împrumutând concepte şi modele din demersul sistemic, dar şi din lingvistică şi din logică, cercetătorii încearcă să explice o situaţie globală de interacţiune, şi nu doar să studieze câteva variabile luate izolat. Teoria comunicării elaborată de Şcoala de la Palo Alto subliniază faptul că esenţa comunicării constă în procese relaţionale şi

Există trei curente care au marcat domeniul studiilor de antropologia comunicării şi i-au fixat câteva jaloane esenţiale: etnografia comunicării (D. Hymes), interacţionismul simbolic (E. Goffman) şi etnometodologia limbajului (H. Garfinkel).

Din grupul de le Palo Alto au făcut parte: D. Jackson, P. Watzlawick, J. Beavin, E.T. Hali, R. Birdwhistell, A. Bondin, E. Goffman, M. Mead, V. Satir, J. Haley, J.H. Weakland ş. a.

interacţionale, iar orice comportament uman are valoare comunicativă. Noţiunii de comunicare izolată ca act verbal conştient şi voluntar, care subîntinde sociologia funcţionalistă, j se opune ideea comunicării ca proces social permanent, integrând moduri de comportament multiple: cuvintele, gestul, privirea, spaţiul interindividual. Analiza unor interacţiuni sociale deosebit de diverse ca *acte de comunicare* s-a dovedit extrem de fructuoasă şi le-a permis cercetătorilor ca, pe lângă rezultatele de ordin medical, semiologic şi terapeutic, să formuleze câteva importante principii ale comunicării umane, cunoscute şi sub numele de *axiome ale comunicării*:

1) *Comunicarea este inevitabilă* poate fi considerată formula-slogan a Şcolii de la Palo Alto. într-o situaţie de interacţiune, ea exprimă faptul că orice comportament are valoarea unui mesaj, deci este o comunicare. Gesturile, mimica, poziţia corporală, chiar şi tăcerea sunt acte de comunicare ce vehiculează o semnificaţie. Precizarea referitoare la necesitatea existenţei unei situaţii de *interacţiune* este foarte importantă pentru a înţelege faptul că principiul inevitabilităţii comunicării operează numai atunci când două persoane interacţionează; „Dacă admitem faptul că, în cadrul unei interacţiuni, orice comportament are valoare de mesaj, adică reprezintă o comunicare, rezultă că, vrem, nu vrem, nu putem să nu comunicăm. Activitate sau inactivitate, vorbire sau tăcere, totul are valoare de mesaj.

Aceste comportamente îi influențează pe ceilalți, iar ceilalți, în replică, nu pot să nu reacționeze la comunicările respective, şi de aceea comunică şi ei" (P. Watzlawick et al., 1972, pp. 45-46). Comunicarea nu are loc numai atunci când este planificată sau conştientă. Comunicăm numeroase mesaje chiar şi atunci când nu avem intenția de a comunica şi nu suntem mereu conştienți de ceea ce comunicăm. Comunicăm în mod constant şi în mai multe moduri. Variațiile de ton, de ritm, accentuarea unor cuvinte, expresia feței, gesturile etc. sunt componente ale comportamentului de comunicare, având o anumită semnificație. Ele accentuează şi precizează mesajul comunicat sau, dimpotrivă, pot avea un efect perturbator (de exemplu, atunci când semnele verbale şi cele neverbale vehiculează mesaje contradictorii).

2) *Comunicarea este un proces ce se desfăşoară la două niveluri, informațional şi relațional.* Orice comunicare presupune vehicularea unui *conținut informațional,* dar ea implică şi o *relație* între persoanele care comunică. Nivelul relațional conține indici de interpretare a conținutului comunicării. El ne arată cum trebuie înțeles conținutul şi care este natura relației dintre persoanele aflate în interacțiune comuni-cațională. Trebuie spus că relațiile sunt rareori definite conştient şi explicit. într-o comunicare, oferim simultan informații asupra conținutului şi asupra relației sau asupra manierei în care trebuie receptat mesajul. Relația poate fi exprimată verbal (de exemplu, atunci când spunem „Acesta este un ordin"), dar mai ales nonverbal şi paraverbal (prin mimică, gestică, postură, vestimentație, ton, accent, ritm). Relația poate fi înțeleasă şi în funcție de contextul în care se efectuează comunicarea (în sala de curs, într-o unitate militară, în cabinetul unui medic etc). Nivelul relațional

realizează o comunicare asupra comunicării (o metacomunicare), iar aptitudinea de a metacomunica reprezintă o condiție a unei bune comunicări.

3) *Comunicarea este un proces continuu.* Comunicarea trebuie înțeleasă ca un flux neîntrerupt de schimburi informaționale între parteneri. Din păcate, cel mai adesea ea este văzută ca un fenomen liniar de acțiune şi reacție, de stimul şi răspuns, de cauză şi efect. în realitate, ceea ce noi considerăm drept cauză a unui comportament poate să nu fie decât efectul unui eveniment precedent. Partenerii introduc întotdeauna în comunicare ceea ce se numeşte *punctarea secvenței faptelor.* Dezacordul privind modul de punctare a secvenței faptelor se află la originea a nenumărate conflicte care vizează o relație. Watzlawick dă exemplul unui conflict conjugal: soțul contribuie la conflict prin atitudinea sa de retragere şi pasivitate, iar soția, prin criticile sale ostile. Soțul spune că atitudinea sa de retragere este o apărare în fața agresivității soției, în timp ce soția spune că îl critică tocmai din cauza acestei pasivități. Fiecare dintre cei doi soți îşi percepe propriul comportament doar ca pe o reacție la comportamentul celuilalt, fără a-l provoca însă. Dilema provine dintr-o punctare vicioasă a şirului, mai exact din impresia că el are un început. Or, lanțul comunicațional nu poate fi segmentat în unități de tip cauză-efect, întrucât comunicarea este un proces continuu, iar mesajele se intercondiționează într-o manieră complexă.

4) *Ființele umane folosesc două moduri de comunicare: digital şi analogic.* în comunicarea umană, obiectele, în sensul cel mai larg al termenului, pot fi desemnate în două moduri complet diferite. Le putem reprezenta prin ceva asemănător (un desen, de exemplu) sau le putem desemna printr-o denumire convenită, un nume. în primul caz, vom vorbi de *comunicare analogică,* iar în al doilea, de *comunicare digitală.* Atunci când ne servim de cuvinte pentru a denumi un lucru, relația dintre nume şi lucrul numit este arbitrară. în schimb, comunicarea analogică are raporturi mai directe cu ceea ce exprimă. Watzlawick dă următorul exemplu: putem să nu pricepem nimic dintr-o limbă străină, dar să sesizăm ceva din conținutul discursului observând gesturile şi mişcările vorbitorului. Comunicarea analogică este o comunicare nonverbală, mai exact „postura, gestualitatea, mimica, inflexiunile vocii, succesiunea, ritmul şi intonația cuvintelor şi orice altă manifestare nonverbală pe care o poate avea organismul, precum şi indicii cu valoare de comunicare, ce nu lipsesc niciodată dintr-un context ce reprezintă teatrul unei interacțiuni".

Numai în ceea ce priveşte comunicarea interumană sunt posibile ambele tipuri. Altfel spus, omul este singurul organism capabil să utilizeze cele două moduri de comunicare, digital şi analogic. Reamintindu-ne faptul că orice comunicare implică două aspecte, conținutul şi relația, Watzlawick consideră că distincției conținut/ relație îi corespunde distincția digital/analogic. Componenta informațională a comunicării e transmisă cu precădere pe cale digitală, pe când cea relațională e transmisă cu mijloace analogice. Cele două moduri de comunicare coexistă şi se completează în orice

mesaj. Limbajul digital are o sintaxă logică foarte complexă, dar e lipsit de

o semantică adecvată relației. Limbajul analogic posedă semantica, dar nu şi sintaxa corespunzătoare pentru o definire neechivocă a naturii relațiilor.

5) *Orice proces de comunicare este simetric sau complementar, după cum se întemeiază pe egalitate sau diferență.* Relațiile interumane se bazează fie pe egalitate, fie pe diferență. în relațiile de la egal la egal, partenerii au tendința să adopte un comportament în oglindă, interacțiunea lor fiind denumită *simetrică.* Simetrice sunt acele acte în care răspunsurile sunt de acelaşi tip cu stimulul. Geloziei i se răspunde cu gelozie, agresivității i se răspunde cu agresivitate, lăudăroşeniei i se răspunde cu lăudăroşenie. Alteori, comportamentul unuia dintre parteneri îl poate completa pe al celuilalt, pentru alcătuirea unei configurații de alt tip, pe care psihosociologii de la Palo Alto o numesc *interacțiune complementară:* „într-o relație complementară sunt posibile două poziții diferite. Unul dintre parteneri ocupă o poziție care a fost desemnată, în mod variat, ca fiind superioară, primă sau «înaltă» *(one-up),* iar celălalt, poziția corespondentă, numită inferioară, secundă sau «joasă» *{one-down)"* (Watzlawick et al., 1972, p. 67).

Există interacțiuni complementare în care partenerii adoptă comportamente contrastante, neasemănătoare, dar care se armonizează, se solicită unul pe celălalt (acest lucru se întâmplă în relațiile mamă-copil, medic-pacient, profesor-elev). O interacțiune complementară apare şi în cazul în care, de exemplu, unei atitudini autoritare i se răspunde cu un comportament de supunere, ce se poate accentua în cazul amplificării atitudinii autoritare. în această situație, interacțiunea complementară se bazează pe maximizarea diferenței, ceea ce poate conduce la un blocaj comunicațional.

6) *Comunicarea este ireversibilă.* Orice act de comunicare este ireversibil, în sensul că, odată produs, nu mai putem interveni asupra lui. Chiar dacă încercăm să atenuăm efectul unor mesaje declarând că ne retragem cuvintele sau venind cu explicații, completări, precizări, efectul spuselor noastre s-a produs. Să nu ne iluzionăm crezând că revenirea asupra mesajelor transmise le-ar putea anihila efectele. Acest principiu are implicații importante în actul comunicării. în relațiile interpersonale, trebuie să avem grijă să nu spunem niciodată lucruri pe care riscăm să le regretăm mai târziu. Şi asta mai ales în situațiile de conflict, când spunem lucruri pe care apoi am vrea să le retractăm. De asemenea, în situația de comunicare publică sau de masă, atunci când mesajul este recepționat de mii sau chiar de milioane de persoane, este extrem de important să ținem seama de acest principiu al ireversibilității comunicării.

7) *Comunicarea presupune procese de ajustare şi acomodare.* Eficacitatea comunicării depinde în mare măsură şi de surprinderea exactă a sensului cuvintelor folosite de interlocutor. Experiența de viață a fiecăruia dintre noi, dar şi diferențele culturale determină necoincidența sensurilor pe care locutori diferiți le conferă aceloraşi cuvinte. Pentru ca înțelegerea să se realizeze, este necesar un proces de ajustare şi acomodare cu codurile de exprimare ale celuilalt, cu deprinderile sale lingvistice. De exemplu, reuşita într-o relație de cuplu depinde şi de învățarea

comportamentului comunicațional al partenerului, atât sub aspect verbal, cât şi nonverbal.

O analiză a comunicării în care accentul cade pe aspectele psihosociologice ne oferă Jean-Claude Abric (2002). Pentru psihologul francez, comunicarea reprezintă „ansamblul proceselor prin care se efectuează schimbul de informații şi de semnificații între persoane aflate într-o situație socială dată". Sub influența Şcolii de la Palo Alto, care a plasat fenomenul comunicării în categoria fenomenelor relaționale, Abric (2002, pp. 15-32) fixează câteva repere pentru analiza comunicării:

a) Ca fenomen de interacțiune, comunicarea implică o serie de raporturi în care partenerii situației de comunicare încearcă să se influențeze reciproc. Nu mai vorbim de un emițător şi de un receptor, ci despre doi interlocutori. Comunicarea nu mai poate fi concepută ca un simplu proces de transmisie. Actul comunicativ apare ca o relație de schimb între parteneri care au, fiecare simultan, dublul statut de emițător şi receptor.

b) Comunicarea este un act social. Acest act poate fi voluntar sau involuntar, conştient sau nu. Prin interacțiune, orice comportament dobândeşte valoarea unui mesaj, deci este o comunicare. Se regăseşte exprimată aici formula-slogan a Şcolii de la Palo Alto: „Este imposibil să nu comunici".

c) Comunicarea nu se rezumă la expresia verbală. Ea este un sistem care utilizează canale multiple. Gesturile, mimica, poziția corporală, distanța interpersonală, chiar şi tăcerea sunt acte de comunicare ce vehiculează semnificații.

d) Comunicarea are întotdeauna o finalitate, un obiectiv, o intenționalitate, care pot fi explicite sau implicite.

e) Comunicarea ca proces de interacțiune este direct influențată de contextul social şi cultural în care se derulează. Aceasta, deoarece mediul respectiv este purtătorul unor reguli şi coduri care tind să îi confere o

specificitate: nu comunicăm în acelaşi fel într-un birou, într-o sală de cursuri, la o întâlnire amicală sau pe stradă. 0 Pentru a fi eficace, comunicarea trebuie să funcţioneze ca un sistem circular, trebuie să se autoregleze. Elementul central al acestei reglări este feed-back-ul.
Psihologia socială se interesează de întreaga semantică a conduitei comunicative, care se dezvăluie numai prin luarea în consideraţie a variabilelor psihologice, cognitive şi sociale. Fiecare situaţie de comunicare e unică, iar emiţătorul este un „creator" care furnizează prin mesajul său un ansamblu de informaţii, în funcţie de viziunea sa asupra obiectului comunicării, de structurile cognitive, de reprezentările situaţiei de comunicare şi ale interlocutorului, de statutul său social şi, nu în ultimul rând, de prejudecăţile şi stereotipurile care vor determina natura relaţiilor lui cu interlocutorul.
Metafora orchestrei, propusă de Şcoala de la Palo Alto, face din comunicare un tot integrat, un proces social permanent în care diverse sisteme de comportament concură la producerea sensului: „Comunicarea nu poate fi concepută decât ca un sistem cu multe canale, la care actorul social participă în fiecare moment, fie căifrea

sau nu... în calitate de membru al unei anumite culturi, el face parte din fenomenul comunicării, aşa cum muzicianul face parte din orchestră. Dar în această vastă orchestră culturală nu este nici şef, nici partitură. Fiecare cântă acordându-se la ceilalţi. Doar un observator extern, un cercetător al comunicării, poate să identifice partitura ascunsă şi să o transcrie, fapt care, evident, se va dovedi extrem de complex şi de dificil" (Winkin, 1981; *apud* L. Iacob, 1999, p. 40).

3. Tipuri de comunicare umană

Comunicarea e un element esenţial al vieţii sociale. Ea nu este însă un *dat,* ci un *produs* al vieţii sociale. în societăţile moderne cel puţin, asistăm la o diversificare deconcertantă a sistemelor de comunicare umană, semn evident că facilitarea unei relaţii cât mai adecvate şi cât mai profitabile cu ceilalţi se face prin intermediul sistemelor de semne. în timpurile vechi, relaţia de comunicare dintre oameni era mijlocită de sisteme de semne rudimentare, precum strigătele, semnele vizuale, gesturile etc. în general, aceste sisteme de semne aveau o legătură directă cu obiectul sau situaţia reprezentate, astfel încât semnificaţia era dedusă spontan, pe baza bunului-simţ, şi nu în conformitate cu regulile semnelor, ca în sistemele moderne de comunicare. Fenomen extrem de complex dacă avem în vedere varietatea codurilor, canalelor, situaţiilor şi modalităţilor în care se produce, comunicarea umană beneficiază de tipologii diverse, diferenţiate în funcţie de criteriul asumat. în funcţie de numărul participanţilor şi tipul de relaţie dintre aceştia, sunt delimitate următoarele tipuri de comunicare:
a) comunicarea intrapersonală;
b) comunicarea interpersonală;
c) comunicarea de grup;
d) comunicarea publică;
e) comunicarea de masă.
a) *Comunicarea intrapersonală* este acel tip de comunicare în care emiţătorul şi receptorul sunt una şi aceeaşi persoană. E acea tainică relaţie în care o persoană ascultă propria voce interioară şi poartă un dialog cu sine. Departe de a fi un aspect accidental al comunicării umane, analize atente ne arată că această comunicare intrapersonală este omniprezentă: fiecare individ simte nevoia să intre în „dialog cu sine" pentru a-şi limpezi anumite lucruri, situaţii, relaţii, înainte de a le clarifica cu ajutorul celorlalţi. Individul se întreabă şi îşi răspunde, analizează, reflectează, ia decizii, repetă în gând mesajele destinate altora. Din punctul de vedere al formării şi dezvoltării personalităţii, acest dialog cu sine constituie o *practică terapeutică* de tip intelectiv şi emoţional: a pune problemele mai întâi în raport cu propria conştiinţă înseamnă o purificare cognitivă, dar şi o descărcare emoţională.
b) *Comunicarea interpersonală* (diadică) este aceea în care emiţătorul şi receptorul sunt persoane distincte. Ea respectă schema clasică a procesului de comunicare

şi e, probabil, forma cea mai răspândită de comunicare. Este important de precizat că, într-o comunicare interpersonală, partenerii împărtăşesc o relaţie clar definită. Comunicarea interpersonală pune cel mai bine în evidenţă o dimensiune fundamentală a fiinţei umane: nevoia de celălalt. Graţie ei putem să-i cunoaştem mai bine pe semenii noştri, să stabilim relaţii sau prietenii, să ne exercităm influenţa asupra celorlalţi, iar prin ei să ne cunoaştem pe noi înşine. Subliniem că acest tip de comunicare a fost dezvoltat şi analizat atât de o manieră practică (maieutica socratică este cel mai bun exemplu în acest sens), cât şi pe aliniamente teoretice (dialogurile platoniciene, analizele lui Aristotel din *Topice* şi *Respingerile sofistice,* cele ale lui Augustin din *De Dialectica,* investigaţiile

contemporane asupra dialogicii argu-mentative).
c) *Comunicarea de grup* este, în mod evident, o formă a comunicării inter-personale, deoarece răspunde exigențelor acesteia (receptorul e diferit de emițător). Ceea ce o particularizează în cadrul comunicării interpersonale ține de faptul că, deşi emițătorul şi receptorul sunt persoane diferite, numărul lor, în fiecare ipostază în parte, nu este restricționat la o singură persoană (pot fi deci mai mulți emițători şi mai mulți receptori). Forma aceasta de comunicare mai este numită uneori şi comunicare (sau argumentare) *polilogală* (Gh. Mihai, Şt. Papaghiuc, 1985, pp. 95-124). Tipică pentru această formă de comunicare este comunicarea în grupul mic, unde membrii se află față în față, în contact direct, ceea ce permite fluxul liber al informațiilor. Comunicarea în cadrul unor grupuri de lucru la diferite discipline şcolare, în interiorul echipei sportive, al familiei, discuția proiectelor de lege în cadrul comisiilor parlamentare sunt tot atâtea exemple despre ceea ce înțelegem prin comunicare de grup. Spre deosebire de comunicarea interpersonală diadică (între un emițător şi un receptor), în comunicarea de grup beneficiem de multitudinea opiniilor, a punctelor de vedere cu privire la un anumit subiect sau la o anumită temă. Aici se împărtăşesc cunoştințe şi experiențe, se rezolvă probleme şi se iau decizii, se dezvoltă idei noi, se creează şi se detensionează conflicte. Este motivul pentru care s-au propus şi tehnici de dezvoltare a creativității prin intermediul grupului (brain-storming, sinectica, metoda Phillips 6-6 etc).
d) *Comunicarea publică* este, de asemenea, o formă a comunicării interpersonale: emițătorul este unic, iar receptorul se constituie dintr-un auditoriu (public) mai larg. în această categorie intră prelegerile universitare, discursul electoral, comunicările ştiințifice, alocuțiunile la microfon în săli pline sau în piețe publice şi multe altele. Comunicarea publică a beneficiat de una dintre cele mai eficiente mediatizări şi de analize pertinente, mai ales în Antichitate şi în epoca modernă. Oratoria clasică viza această formă de comunicare: discursul în fața mulțimilor (de mai mare sau mai mică amploare). De cele mai multe ori, obiectivul discursului public era câştigarea auditoriului prin convingere şi persuasiune. Modele ale genului oratoric descoperim în Antichitate (Demostene, Cicero), dar şi în epocile moderne (Napoleon, Talleyrand, Churchill, Bismarck, Iorga, Titulescu). Regăsim, pe de altă parte, şi cercetări ale
-

discursului oratoric în vederea stabilirii unor reguli de eficiență discursivă (Aristotel în *Retorica,* Cicero în *De Oratore,* Quintilian în *lnstitutio Oratoria).*
e) *Comunicarea de masă* este determinată de cel puțin două caracteristici: amplitudinea publicului receptor şi canalele prin care se realizează comunicarea. în ceea ce priveşte publicul, mărimea lui este considerabilă. închipuiți-vă milioane de oameni aşezați în fața televizorului, urmărind atacul terorist asupra turnurilor gemene din New York sau citind ziare despre luarea de ostatici într-un teatru din Moscova. în ceea ce priveşte canalele de comunicare, ele trebuie să asigure deschiderea informației către aceste mase considerabile ale populației (presă, televiziune, radio, cinematograf etc). Ele sunt identificate generic prin termenul *mass-media.* După McLuhan, comunicarea de masă este o formă de „retribalizare" a structurii conştiinței sociale şi de configurare a unui „sat global". O observație se cuvine a fi făcută despre această formă de comunicare. Comunicarea de masă este şi rămâne o intenționalitate: nu putem şti cu exactitate natura receptorilor, finalitățile comunicării, dacă ea şi-a atins sau nu scopul. Mesajele transmise prin mass-media beneficiază de un feed-back întârziat, slab şi incomplet din partea publicului. Cu toate acestea, este o formă de comunicare utilizată frecvent şi cu un impact considerabil.
O tipologie care circulă şi este asumată tacit sau explicit de majoritatea celor care se ocupă de problemele comunicării are drept criteriu *instrumentul* cu ajutorul căruia se codifică informația şi *natura canalului de transmitere* a mesajului rezultat. Din acest punct de vedere vom distinge următoarele tipuri de comunicare:
a) *Comunicarea verbală* este aceea în care instrumentul de codificare a informației e limbajul natural, iar canalul de transmitere este cuvântul (sau combinația de cuvinte). Comunicarea verbală deține rolul determinant în ansamblul comunicării umane. Chiar dacă pe parcursul investigațiilor noastre vom mai reveni la aceste aspecte, trebuie să subliniem că normalitatea şi eficiența comunicării verbale sunt influențate de trei niveluri de exigență (corespunzătoare celor trei paliere de raportare a semnelor la instrumentele comunicării): *exigențe de ordin sintactic* (semnele şi combinațiile de semne trebuie să

funcţioneze după reguli bine determinate, fixate, asumate de toţi cei care participă la relaţia de comunicare şi capabile să asigure dimensiunea discriminatorie atât de necesară comunicării); *exigenţe de ordin semantic* (semnele şi sistemele de semne trebuie să trimită la un sens - modul de a aduce la cunoştinţa receptorului de semn o anumită realitate, respectiv un înţeles -, iar acesta din urmă trebuie să fixeze o semnificaţie, adică o realitate cu care semnul este întotdeauna asociat); *exigenţe de ordin pragmatic* (semnele şi sistemele de semne, asumate ca sens şi fixate ca semnificaţii, trebuie să aibă o influenţă asupra receptorului: să determine o acţiune, să schimbe un comportament, să creeze o imagine, să producă o emoţie etc).

Realizarea în bune condiţii a comunicării verbale presupune îndeplinirea simultană a acestor exigenţe. Dacă una sau alta dintre componente (sintactică, semantică sau pragmatică) este afectată negativ, atunci va fi afectat şi actul de comunicare verbală.

Mai multe studii de psiholingvistică şi psihologia comunicării atrag atenţia asupra faptului că trebuie luate în consideraţie şi efectele negative ale cuvintelor (Tatiana Slama-Cazacu, 1999, pp. 577-580). Ele pot fi folosite pentru a masca sau a ascunde realitatea, pentru persuadarea celorlalţi în scopuri necinstite, pentru manipularea semenilor. Iată un pasaj semnificativ din Cicero: „Nimic nu mi se pare mai frumos decât să captivezi prin puterea cuvântului atenţia unei adunări, să inciţi mintea ascultătorilor şi să le determini voinţele într-un sens sau altul. Aceasta este prin excelenţă arta care a înflorit întotdeauna la orice popor liber, mai ales în statele aşezate şi paşnice, şi a predominat întotdeauna. (...). Există oare ceva mai puternic şi mai măreţ decât ca un singur om să poată să schimbe numai cu cuvântul pornirile mulţimii, să zdruncine conştiinţele judecătorilor şi autoritatea statului?" (Cicero, II, 1973, p. 27).

Dacă aspectele legate de corectitudinea sintactică sau semantică a comunicării au fost îndelung cercetate şi sunt îndeobşte cunoscute, astăzi a căpătat o importanţă tot mai mare dimensiunea pragmatică, performativă a comunicării. Iniţiată de G.E. Moore *(Principia Ethica)* ca analiză a limbajului moral, investigaţia în acest sens a dat naştere unei direcţii de cercetare cunoscute sub numele de *filosofia limbajului comun* („philosophy of the ordinary language"), direcţie interesată în special de determinarea a ceea ce se poate face cu ajutorul cuvintelor. Lucrarea lui J.L. Austin *How To Do Things With Words (Cum să facem lucruri cu cuvintele,* 1962), tradusă în franceză sub titlul sugestiv *Quand dire c'est faire (Când a spune înseamnă a face,* 1970), operează o distincţie între enunţurile locuţionare (enunţuri care îl informează pe receptor despre o anumită stare de lucruri: „Ceasul arată ora opt"), enunţurile ilocuţionare (enunţuri prin care receptorul este trimis la ceea ce trebuie să facă în urma receptării: „Trebuie să te grăbeşti pentru a prinde trenul! ") şi enunţurile perlocuţionare (enunţuri care determină acţiunea ce trebuie să se înfăptuiască: „Am prins trenul"). De altfel, la jumătatea secolului trecut, C.W. Morris propunea, sub influenţa psihologiei behavioriste, o sistematizare a tipurilor de discurs prin prisma eficienţei în acţiune (C.W. Morris, 1971, pp. 75-397).

b) *Comunicarea paraverbală* este, într-un fel, „câinele de pază" al comunicării verbale, deoarece ea se realizează prin intermediul unor elemente ce însoţesc cuvântul I şi vorbirea în general: caracteristicile vocii, particularităţile vorbirii, accentul, intonaţia, pauza, ritmul şi debitul vorbirii, intensitatea rostirii. în legătură cu comunicarea paraverbală se impun o serie de observaţii. Există contexte ale comunicării în care comunicarea paraverbală capătă o importanţă deosebită, uneori mai mare decât comunicarea verbală. De exemplu, în interpretarea actorilor, aspectele paraverbale ale comunicării sunt esenţiale: modulaţia vocii, intensitatea, dinamica vorbirii trebuie să urmeze trăirile induse de acţiunea spectacolului. Şi în comunicarea didactică dimensiunea paraverbală are importanţa ei, de care trebuie să ţinem seama atunci când intenţionăm o comunicare eficientă de tip paideic.

Pe de altă parte, aspectele paraverbale ale comunicării pot schimba, într-un anumit context sau în funcţie de context, întreaga construcţie de sensuri şi semnificaţii

realizată prin intermediul comunicării verbale. Enunţul „Ah, ce deştept eşti" are semnificaţii diferite în funcţie de elementele paraverbale care însoţesc comunicarea. El poate fi citit şi ca o apreciere (lectura enunţului în „gradul zero"), dar, de cele mai multe ori, şi ca o ironie la adresa interlocutorului (lectura enunţului ca „abatere"). Bernard Shaw afirma că există o sută de feluri de a spune „nu" şi o mie de feluri de a spune „da". După intonaţie, un „da" poate însemna „nu" şi, uneori, un „nu" se apropie de „da". Cuvinte de mare semnificaţie spuse cu indiferenţă sau neglijenţă îşi pierd forţa, sensul, anulându-se sentimentul pe care ar fi trebuit să-l genereze. De asemenea, paraverbalul asigură dimensiunea

personalizată a actului comunicării. Tonul vocii, ritmul vorbirii, intonația pot transmite informații despre starea afectivă a emițătorului, despre atitudinea sau gradul de siguranță în raport cu ceea ce spune. Există cercetări care au scos în evidență faptul că indicii paraverbali pot servi foarte bine la distingerea unor emoții precum teama, dezgustul, admirația, amuzamentul sau iubirea. In sfârşit, o semnificație deosebită în identificarea specificității comunicării paraverbale o are relevarea rolului *tăcerii* în comunicare. S-a vorbit de o „retorică a tăcerii" (Garcia, 1991), sintagmă care frizează contradicția în termeni, cu specificația că efectele oratorice ale tăcerii sunt evidente numai atunci când ea este integrată în mod firesc în dezvoltarea discursivă a comunicării. Pe de altă parte, s-a subliniat că tăcerea, în doze bine măsurate şi în anumite contexte pragmatice, poate transmite diferite semnificații (Cucoş, 1996, p. 137).

Dacă e să spunem ceva şi despre frecvența cantitativă a aspectelor paraverbale în comunicare, atunci vom recunoaşte că diferite perioade istorice au acordat o importanță aparte acestor aspecte ale comunicării. Antichitatea le-a supralicitat; din mărturiile contemporanilor se ştie că Cicero avea în discursurile sale, pe lângă o argumentație meşteşugită, şi o anumită teatralitate, de multe ori căutată, care făcea impresie în fața poporului sau a Senatului. De asemenea, regimurile autoritare, totalitare au făcut apel fără reticențe la elemente ale paraverbalului, atunci când s-a pus problema realizării unor forme de comunicare dintre cele mai persuasive: discursurile lui Hitler, ale lui Mussolini sunt şi rămân simptomatice din acest punct de vedere. Nu e mai puțin adevărat că şi anumite personalități s-au evidențiat în special prin haina paraverbalului care le-a însoțit discursurile: toți cei care l-au cunoscut vorbesc cu entuziasm despre inflexiunile vocii lui George Călinescu, despre accentele sale etc.

c) *Comunicarea nonverbală* este acea formă a comunicării în care transmisia mesajului se realizează prin alte mijloace decât cuvântul. Voluntar sau involuntar, noi spunem ceva celorlalți şi prin expresia feței, privire, gesticulație, poziția corpului, proximitate, contactul corporal, înfățişare, îmbrăcăminte. Un astfel de sistem de comunicare nu impune reguli stricte, iar receptorul poate descifra semnificațiile comunicării -şi deci sensul - pe baza simțului comun. Este motivul pentru care „limbajul gesturilor" a devenit astăzi un limbaj universal: dacă pentru a ne înțelege în limba română, trebuie să ştim regulile limbii române şi înțelesul cuvintelor acestei limbi, semnificația gestului de a arăta spre ceas este înțeleasă cu uşurință ca fiind o întrebare adresată interlocutorului („Cât e ceasul?"), fără să fie nevoie de cunoaşterea vreunei reguli.

Studii foarte interesante au fost făcute în cazul fiecăreia dintre componentele comunicării nonverbale. De exemplu, contactul vizual este considerat cel mai puternic indiciu nonverbal. Multe dintre aprecierile noastre spontane despre alte persoane se bazează pe durata şi tipul contactului vizual. Cercetările au arătat că, într-o conversație privitoare la unele probleme personale, subiecții se privesc între ei aproximativ 60%-70% din timpul conversației. După M. Argyle, contactul vizual are funcții importante în comunicare: reglarea fluxului conversației, furnizarea de feed-back vorbitorului despre ceea ce a comunicat, exprimarea emoțiilor şi informarea ambilor participanți despre natura relațiilor lor. Toate aceste elemente, integrate situației de comunicare, pot să acționeze separat sau împreună cu mesajul verbal.

Componentele nonverbale ale comunicării, direct perceptibile de către interlocutor în relația de comunicare, sunt decodificate şi înțelese mult mai rapid decât mesajul verbal. Evident, nu putem comunica numai prin gestica şi prezența noastră, dar, fără aceste elemente, comunicarea pe care o realizăm ar fi mai săracă şi mai lipsită de farmec, de notă personală. Aspectele nonverbale ale comunicării amplifică intenția performativă a comunicării verbale. Ele întăresc, precizează ori nuanțează mesajul enunțurilor lingvistice. Pe de altă parte, prin intermediul acestei dimensiuni a comunicării suntem informați cu privire la atitudinile şi stările emoționale ale emitentului. Gestica, mimica, privirea pot comunica mai mult despre starea psihică a persoanei decât o fac cuvintele. Ansamblul elementelor paraverbale şi nonverbale este denumit şi *metacomu-nicare.* Orice comunicare este însoțită de o metacomunicare, ce poate sugera sau fixa nuanțe expresive latente. Metacomunicarea este foarte importantă, deoarece ascultătorul e tentat să preia înțelesul, semnificația mesajului mai degrabă din metacomunicare decât din cuvintele auzite. Dacă între sistemul verbal şi celelalte două (para- şi nonverbal) există o concordanță, impactul mesajului este mai puternic şi recepția mai bună. în situația în care există o discordanță între ele, contradicția are un efect perturbator. Receptorul este dezorientat, sensul mesajului e alterat, şi atunci se acordă o credibilitate mai mare conținutului nonverbal.

O cercetare realizată de Argyle, Alkema şi Gilmour a arătat că oamenii reacţionează cu o probabilitate de cinci ori mai mare la indicii nonverbali şi paraverbali decât la cei verbali. Dacă mesajul nonverbal şi cel paraverbal îl contrazic pe cel verbal (cum ar fi un mesaj ostil transmis într-o manieră prietenoasă), subiecţii au tendinţa de a ignora cuvintele, ţinând seama doar de mesajul nonverbal şi de cel paraverbal. Aşadar, dacă suntem supăraţi şi încercăm să ascundem acest lucru, trebuie să ne gândim la faptul că poziţia corpului, privirea, gesturile, expresia feţei, tonul vocii ne pot trăda. Aceste semnale sunt extrem de puternice, deşi cel mai adesea nu suntem conştienţi de ele.

Există multiple încercări de sistematizare a funcţiilor comunicării, care pornesc, în general, de la o analiză a componentelor procesului de comunicare şi identifică funcţiile acestuia prin raportare la ele. Mihai Dinu (1997, p. 95) crede că o analiză a funcţiilor comunicării este de găsit încă de la Aristotel, considerând că „genurile oratorice" pe care Stagiritul le analizează în *Retorica* (genul deliberativ, genul judiciar şi genul demonstrativ sau epidictic) pot fi asociate funcţiilor comunicării. După cel de-al doilea război mondial, Roman Jakobson propune o schemă a comunicării lingvistice şi delimitează şase funcţii ale limbajului, respectiv ale comunicării, în funcţie de aspectul pe care este centrată comunicarea: context, emiţător, destinatar, canal, mesaj, cod. Aceste funcţii sunt *(cf.* Baylon, Mignot, 2000, pp. 83-85):

a) *funcţia expresivă,* care e centrată pe emiţător şi exprimă capacitatea comunicării de a pune în evidenţă stările afective ale emiţătorului;

b) *funcţia conativă* (din latinescul *conari* = a întreprinde, a încerca), exprimând capacitatea comunicării de a produce efecte asupra receptorului sau destinatarului; aceasta este deci o funcţie persuasivă sau retorică; în cazul transmiterii unor comenzi, a unor ordine, această funcţie este extrem de importantă;

c) *funcţia poetică* e centrată asupra mesajului şi exprimă capacitatea comunicării de a trece dincolo de sensul cuvintelor şi de a determina anumite stări emotive prin modul în care se transmite mesajul. Această funcţie nu se limitează doar la poezii şi literatură. Emiţătorul încearcă să asigure mesajului anumite calităţi intrinseci, independent de celelalte scopuri pe care le-ar putea avea;

d) *funcţia referenţială,* care reprezintă capacitatea comunicării de a trimite la o anumită stare de lucruri - *referinţa* - în sensul larg al termenului; aceasta exprimă „orientarea spre realitate" a mesajului;

e) *funcţia metalingvistică,* exprimând capacitatea comunicării de a-şi lua ca obiect chiar propriul instrument prin care se realizează (de exemplu, situaţia în care se vorbeşte despre gramatică sau se precizează accepţiunea unui termen); emiţătorul foloseşte codul pentru a vorbi despre cod;

f) *funcţia fatică,* exprimând capacitatea comunicării de a asigura „controlul" asupra bunei funcţionări a canalului (de exemplu, într-o discuţie telefonică se aude frecvent replica „Alo, mă auziţi?"); comunicarea este orientată astfel spre factorul contact, respectiv spre conexiunile fizice şi psihologice care trebuie să se realizeze.

Alteori, încercările de diferenţiere a funcţiilor şi finalităţilor comunicării sunt mai tranşante: „Comunicarea are două tipuri de obiective în cazul unui subiect. Obiectivul primar constă în a modifica starea destinatarului, fie că aceasta este starea cognitivă (ceea ce ştie - „savoir"), starea afectivă, predispoziţiile la acţiune sau acţiunea însăşi. Se poate vedea că actele de învăţare (de exemplu, învăţarea

4. Funcţiile şi finalităţile comunicării

programată), ca şi cele de persuasiune (publicitate, propagandă) sunt puse aici în cauză. Se poate vorbi în această situaţie de comunicarea instrumentală (L. Festinger, 1953) sau aloplastică („alloplastique"): modificarea altuia. Obiectivul numit secundar şi grefat cu siguranţă pe o funcţie de gândire continuă... constă, în raportul cu un destinatar sau în absenţa unui destinatar actual, în a uza de instrumentele de comunicare (coduri, limbaje) de o manieră numită consumatoare (Festinger), expresivă sau autoplastică („autoplastique"). Se are în vedere o autoinfluenţă care se exercită independent de orice consideraţie de efect asupra altuia, de exemplu în vis, reflecţie sau meditaţie" *(Encyclopaedia Universalis,* p. 198). Sunt piise în discuţie aici două forme ale comunicării, aloplastică şi autoplastică, distinse mai degrabă după natura receptorului asupra căruia se exercită actul comunicării (asupra altuia sau asupra emitentului însuşi), şi în acelaşi timp două finalităţi: influenţarea celuilalt şi influenţa exercitată asupra propriei persoane. Aceste două forme de comunicare ar putea fi asociate cu distincţia,

pe care am analizat-o deja, dintre comunicarea inter-personală şi comunicarea intrapersonală.
Apropierea psihologiei sociale de domeniul comunicării aduce noi perspective şi noi poziţii în analiza funcţiilor comunicării. Pe de o parte, din perspectiva psihologiei grupului, comunicarea este văzută ca un instrument social care:

- facilitează realizarea sarcinii şi asigură „locomoţia" grupului către obiectivul său;
- favorizează coeziunea grupului, protejează, uniformizează opiniile, „sparge gheaţa" şi creează ambianţa;
- valorizează grupul: permite afirmarea originalităţii grupului, îi justifică existenţa, îl exprimă;
- rezolvă problemele grupului, are rol terapeutic pentru grup, protejează grupul faţă de exterior;
- acţionează ca factor de unitate socioculturală pentru toate grupurile umane;
- ajută grupul să devină cadrul de referinţă pentru individ (Neculau, 1977, pp. 82-83).

Pe de altă parte, sub influenţa teoriei reprezentărilor sociale şi a psihologiei cognitive, R. Ghiglione (1986, 1990, *cf.* Iacob, 1996, p.185) articulează şi fixează o perspectivă cognitiv-constructivistă asupra comunicării: omul care comunică nu este doar o oglindă ce reflectă realitatea; el este, mai ales, constructorul permanent al realităţii sociale. Avem de-a face aici cu propunerea unei noi paradigme: comunicarea ca proces de co-construcţie socială. Din această perspectivă, comunicarea îndeplineşte următoarele funcţii:

a) construieşte universul de referinţă;
b) construieşte universurile de relaţionare cu alţii şi cu „lumea pusă în scenă";
c) se resituează continuu în spaţiile acestui joc constructiv.

Având în vedere aceste analize, am putea propune o sistematizare a funcţiilor comunicării prin prisma *domeniilor de cunoaştere* în care un astfel de proces îşi face simţită influenţa. în primul rând, prin intermediul unui act de comunicare putem să

transmitem celuilalt (receptorului) un set de cunoştinţe. în acest caz, influenţa comunicării are în vedere domeniul cognitivităţii umane şi putem vorbi *de funcţia cognitivă* a comunicării. Apoi, putem să transmitem anumite emoţii şi sentimente, iar aici, domeniul de influenţă fiind cel afectiv, avem de-a face cu *funcţia afectivă* a comunicării. După cum putem să aducem la cunoştinţa receptorului unui act de comunicare nişte instrucţiuni de desfăşurare a unor acţiuni, şi în acest caz vorbim de *funcţia acţionată* a comunicării. în sfârşit, comunicarea poate oferi norme de conduită în raport cu ceilalţi, şi atunci descoperim o influenţă de domeniul socializării, ceea ce ne poate determina să asumăm *şi funcţia de socializare* a comunicării.

5. Comunicarea didactică

5.1. *Delimitări conceptuale: comunicare didactică - comunicare educaţională*

în spaţiul tot mai diversificat al formelor de comunicare, *comunicarea didactică* este în mod frecvent invocată drept una dintre cele mai uzitate relaţii paideice care se instalează între doi indivizi. Din păcate, înţelesul care se dă acestui termen este adesea deconcertant de vag, ceea ce lasă loc obscurităţii în înţelegerea fenomenului. Termenul *didactică* desemnează acea ramură a pedagogiei care se ocupă cu studiul procesului de învăţământ ca principală modalitate de realizare a instruirii şi educaţiei. Cum procesul de învăţământ este înţeles ca acţiunea organizată prin care individul îşi însuşeşte valorile ştiinţifice şi culturale în instituţii specializate, putem afirma, printr-o primă aproximaţie, că avem de-a face cu o *comunicare didactică* atunci când, în mod organizat şi în instituţii specializate, persoane cu o pregătire specială transmit cunoştinţe, formează deprinderi şi atitudini, iniţiază activităţi în vederea educării generaţiei tinere.
O definiţie a comunicării didactice ne oferă L. Iacob (1998, p. 190): „0 comunicare instrumentală, direct implicată în susţinerea unui proces sistematic de învăţare". Autoarea crede că în această accepţie nu există *restricţii de conţinut* (pot fi vizate atât achiziţiile de cunoştinţe, cât şi formarea de deprinderi, de atitudini, de motivaţii), de *cadru instituţional* (poate exista comunicare didactică şi în afara procesului de învăţământ) sau privitoare la *parteneri* (nu doar relaţia profesor-elev dă unei comunicări caracterul didactic, ea poate apărea şi între alţi actori, elev-elev, manual-elev etc).
Având în vedere faptul că, de multe ori, sintagma *comunicare didactică* se utilizează alături de *comunicare educaţională,* fără distincţiile necesare, putem încerca o delimitare a celor două. Credem că o comunicare, pentru a fi didactică, trebuie să îndeplinească simultan o serie de condiţii:
a) comunicarea trebuie să fie un act intenţionat, iar intenţia să vizeze schimbări în cunoaşterea, afectivitatea, comportamentul sau acţiunea celui ce receptează comunicarea;

b) comunicarea trebuie să se desfăşoare într-un cadru organizat şi să se deruleze după anumite principii de eficienţă paideică (în privinţa formării celuilalt);
c) în general, dar nu exclusiv, o astfel de comunicare se desfăşoară în instituţii specializate (şcoală, universitate), preocupate şi de buna organizare a comunicării în cadrul lor;
d) eficienţa comunicării trebuie să fie supusă evaluării în raport cu un ideal stabilit de modul de organizare a actului.
în acelaşi timp însă, sunt acte de comunicare ce mijlocesc realizarea unor fenomene educaţionale, fără ca acestea să se desfăşoare neapărat într-un cadru instituţionalizat şi cu un control strict al eficienţei comunicării. Ne bazăm aici pe faptul că educaţia presupune un ansamblu de influenţe, de acţiuni deliberate sau în afara unei voinţe deliberate, explicite ori implicite, sistematice ori nesistematice, care, într-un fel sau altul, contribuie la formarea personalităţii unui individ. Educaţia se realizează, aşadar, nu numai în instituţii specializate, ca proces organizat de influenţă, ci şi în familie, în grupurile de copii, în organizaţii confesionale, cluburi etc.
Actele de comunicare prin care îi influenţăm pe ceilalţi, indiferent dacă sunt organizate sau nu, dacă se desfăşoară în instituţii specializate sau nu, intră în sfera largă a *comunicării educaţionale.* Putem spune că orice formă de comunicare didactică este şi o formă de comunicare educaţională. Profesorul realizează cu elevii săi o comunicare didactică, dar, în acelaşi timp, el realizează şi o comunicare educaţională. Aceasta pentru că, exercitând un tip de influenţă, profesorul produce schimbări în personalitatea elevilor. Că acest tip de influenţă este organizat şi se desfăşoară în instituţii specializate înseamnă mai mult decât ceea ce cer exigenţele identificării conceptului de comunicare educaţională. Pe de altă parte, nu orice formă de comunicare educaţională este şi o formă de comunicare didactică. Sfera conceptului de comunicare educaţională este mult mai largă decât sfera conceptului de comunicare didactică: suntem supuşi în permanenţă intervenţiilor discursive de tip educaţional, dar suntem supuşi intervenţiilor didactice doar în anumite perioade ale formării personalităţii.

5.2. ***Convingere şi persuasiune în comunicarea didactică***

Comunicarea didactică este determinată, în integralitatea ei, de finalităţile proiectate. Ea trebuie considerată un „câmp de interpretări posibile", adecvate structurii personalităţii celor ce sunt educaţi şi experienţei lor anterioare. Orice comunicare este o încercare de a influenţa. Comunicarea didactică are drept model intenţia de a modifica personalitatea receptorului în sensul dorit şi prefigurat de finalităţile educaţionale propuse de fiecare societate în parte. Nu mai poate fi vorba, aşadar, de o simplă transmitere de date, ci şi de desfăşurarea unui proces complex de generare de comportamente durabile, motivate şi integrate, ori de schimbarea unor atitudini şi

comportamente ale elevilor. Pentru a realiza aceste obiective, sunt puse în mişcare un ansamblu de mijloace, discursive sau nediscursive, un ansamblu de canale şi de proceduri care să facă mai profitabile intervenţiile didactice. Nu e suficient să se enunţe o informaţie pentru ca aceasta să influenţeze comportamentul şi nu e destul nici ca sursa care o enunţă să fie expertă sau să atragă. în consecinţă, dacă vrea cu adevărat să-l influenţeze pe elev, provocându-i acestuia modificări cognitive, afective şi atitudinale, profesorul va trebui să-şi propună în mod explicit atingerea acestor finalităţi în procesul comunicării didactice. Puterea exercitată de comunicare în calitatea ei de factor de influenţare a celuilalt este indiscutabilă. De aceea credem că *dimensiunea convingerii* şi *dimensiunea persuadării* sunt cele două laturi inseparabile ale unui proces de comunicare didactică.

5.2.1. *Convingerea în comunicarea didactică*

într-o relaţie dialogică cu ceilalţi, putem să schimbăm ceva în personalitatea acestora dacă îi convingem cu privire la raţionalitatea (întemeierea) acelui lucru: îi determinăm să facă efortul de a învăţa dacă îi convingem că achiziţiile de cunoştinţe îi vor ajuta în viaţa socială; îi îndemnăm la acţiune dacă îi convingem că acţiunea respectivă este necesară pentru ei ca indivizi şi pentru grupul sau comunitatea din care fac parte etc. în comunicarea didactică, dimensiunea convingerii are un rol fundamental şi este trecută la toate nivelurile de şcolaritate şi la toate disciplinele de învăţământ ca un obiectiv prioritar al educaţiei. De altfel, s-a afirmat adesea că o personalitate bine construită, bine formată, este aceea a unui individ cu convingeri puternice şi pozitive în raport cu idealurile individuale şi comunitare şi care acţionează în spiritul convingerilor sale.

5.2.1.1. Ce este convingerea?

Termenul *convingere* are o circulaţie largă în limbajul cotidian: politicianul a convins alegătorii să-l

voteze pentru un nou mandat; conferenţiarul de astăzi nu a convins prin ceea ce a spus; mama şi-a convins copilul să meargă la doctor promiţându-i o recompensă etc. Ne dăm seama că, luate *ad litteram,* sensurile acestui termen din exemplele de mai sus sunt diferite (deşi nu antagonice). Ele sunt asumate mai mult datorită contextelor în care termenul este utilizat: în primul caz, a convinge înseamnă mai degrabă a „atrage de partea sa"; în al doilea caz, a convinge înseamnă, poate, „a prezenta o temă de o" manieră convenabilă"; iar în al treilea caz, a convinge înseamnă „a determina pe cineva să facă o acţiune pentru o recompensă". Anticipând puţin lucrurile, vom spune că nu în toate aceste ipostaze avem de-a face în mod real cu dimensiunea convingerii într-un act de comunicare. Dincolo de sensul comun al termenului, trebuie să precizăm că înţelesul conceptual al convingerii este legat de dimensiunea raţională a personalităţii, de componentele intelective puse în mişcare de individ atunci când asumă sau respinge o idee. A convinge înseamnă a proba, a aduce dovezi pe linia raţionalităţii. Aşadar, convingerea

este rezultatul unei întemeieri raţionale. O astfel de întemeiere se face prin tipurile de raţionamente pe care le analizează ştiinţa logicii, care presupune anumite reguli, legi logice, a căror respectare este condiţia necesară a validităţii.

Immanuel Kant (Kant, 1994, pp. 581-582) face următoarea distincţie între convingere şi persuasiune: „Considerarea a ceva ca adevărat este un fapt al intelectului nostru, care se poate baza pe principii obiective, dar care reclamă şi cauze subiective în simţirea celui care judecă. Dacă ea este valabilă pentru oricine, în măsura în care posedă raţiune, principiul ei este obiectiv suficient, şi atunci considerarea a ceva ca adevărat se numeşte convingere. Dacă nu-şi are fundamentul decât în natura particulară a subiectului, ea se numeşte persuasiune". Pentru filosoful german, adevărul se bazează pe acordul cu obiectul, în raport cu care judecăţile oricărui intelect trebuie să fie de acord între ele. Prin urmare, criteriul în baza căruia putem distinge convingerea de simpla persuasiune este „posibilitatea de a o comunica şi de a găsi considerarea a ceva ca adevărat valabil pentru raţiunea oricărui om". Rezultă că putem considera convingerea drept *procesul de asumare de către individ a unei idei în baza temeiurilor de ordin raţional care susţin ideea în cauză.* A convinge este una dintre multiplele tehnici de influenţă prin care o persoană determină o altă persoană să adopte un anumit comportament, în urma unui schimb verbal. Un lucru e cert în legătură cu această problematică: omul nu se naşte cu convingeri, ci trebuie să şi le formeze, pentru că ele sunt importante în acţiunile pe care le desfăşoară. Pragmaticianul american Ch. Peirce făcea următoarea remarcă în legătură cu convingerea: „Convingerile ne călăuzesc dorinţele şi ne modelează acţiunile. Asasinii sau fidelii «bătrânului din munţi» erau gata să moară la cel mai mic ordin al acestuia, deoarece credeau că slujindu-l îşi vor asigura fericirea veşnică. Dacă s-ar fi îndoit de acest lucru, ei n-ar fi acţionat în felul în care au acţionat. Acelaşi lucru se întâmplă cu orice convingere, în funcţie de gradul ei. Sentimentul de convingere este un indiciu mai mult sau mai puţin sigur al faptului că în natura noastră s-a statornicit o anumită deprindere care ne va determina acţiunile" (Peirce, 1990, p. 115).

Formarea de convingeri începe de la vârstele cele mai fragede, atunci când dezvoltarea psihică îi permite individului desfăşurarea unor acte de întemeiere raţională, şi continuă pe parcursul întregii vieţi. Din acest punct de vedere, este de remarcat faptul că are loc o creştere cantitativă continuă a convingerilor individului, dar şi o schimbare permanentă a conţinutului convingerilor. Creşterea în volum a convingerilor este evidentă: toate instituţiile şcolare se concentrează, prin organizarea de activităţi, ca şi prin alegerea de proceduri favorabile, în direcţia formării de noi şi noi convingeri cu privire la toate aspectele cogniţiei şi practicii umane (convingeri cu privire la actele de cunoaştere, de comportament, de acţiune). Aceasta pentru că fundamentul teoretic al dinamizării acţiunii umane îl constituie convingerile. Comunicarea didactică realizată de orice educator are ca menire, între altele, formarea de convingeri.

Creşterea în volum a convingerilor noastre nu este însă provocată numai de factori de natură exterioară. Nevoia de raţionalitate este perpetuă şi ea se exprimă, dacă există condiţii, în orice situaţie: copilul încearcă să descopere prin efort propriu întemeierea unui fenomen, determinat de curiozitatea intelectuală şi de nevoia unei explicaţii. Convingerile nu rămân aceleaşi, ele se schimbă în permanenţă. Am putea spune că sarcina comunicării didactice, în privinţa convingerilor, este fie aceea de a mări numărul lor, fie aceea de a schimba convingerile care sunt apreciate ca eronate în raport cu corectitudinea cunoaşterii sau acţiunii umane. Factorii ce asigură şi fundamentează necesitatea

schimbării şi deci a dinamismului convingerilor sunt multipli şi destul de diversificaţi: erori în actele de educaţie, insuficienţa cunoaşterii, anumite mentalităţi comunitare. Cu toţi aceşti factori, ca şi cu rezultatele lor se confruntă instituţiile şcolare. De aceea, este necesar ca printr-o comunicare didactică adecvată să se fixeze convingeri în acord cu datele ştiinţei şi ale practicii
BUvlAlvi

5.2.1.2. Conflictul de opinie ca exerciţiu de convingere

în comunicarea didactică sunt situaţii în care, în raport cu anumite teme care implică valorizări, luări de poziţie, atitudini, apar divergenţe, opinii opuse, dezacorduri mai mult sau mai puţin intense între ceea ce spune profesorul şi ceea ce crede elevul cu privire la subiectul în discuţie. De exemplu, dacă profesorul susţine în faţa elevului teza „Vlahuţă este un mare poet al literaturii române", iar elevul crede, dimpotrivă, că „Vlahuţă este un poet minor", în conştiinţa elevului se iscă, prin intermediul comunicării didactice, un *conflict de opinie.*

între doi interlocutori se declanşează un conflict de opinie atunci când ambii susţin cu argumente teze opuse. Mai exact, atunci când unul susţine argumentat o teză, iar celălalt respinge cu argumente aceeaşi teză. în comunicarea didactică, pot să apară frecvent asemenea conflicte de opinie. Am putea spune că naşterea unui conflict de opinie este punctul de plecare pentru formarea unor convingeri adecvate cu privire la diversele aspecte ale cunoaşterii umane şi ale practicii sociale. Procesele literare iniţiate la orele de literatură, analizele şi comentariile de texte filosofice, discuţiile contradictorii la orele de consiliere pe diferite teme sunt tot atâtea ocazii care pot da naştere unor conflicte de opinie, resimţite adesea puternic din punct de vedere psihologic, mai ales afectiv, de către aceia care participă la asemenea instanţieri ale comunicării didactice.

Conflictul de opinie este un dat pozitiv al cunoaşterii, al actelor de educaţie şi al comunicării didactice. Analiza divergenţelor de opinie în legătură cu o problemă sau alta asigură posibilitatea determinării gradului de întemeiere al unei idei şi, în consecinţă, asumarea ei ca o convingere (dacă e suficient de întemeiată raţional) sau respingerea ei ca eronată (dacă nu e suficient de întemeiată). Ne susţine în acest sens, dacă mai e nevoie, o autoritate istorică: pe conflictul de opinie se bazează celebra metodă socratică a maieuticii, ilustrare exemplară a unei forme de comunicare paideică în istoria culturală a umanităţii.

Instalarea unui conflict de opinie în comunicarea didactică este semnul unei necesităţi de cunoaştere şi descoperire a adevărului împreună cu altul. Când intrăm într-un dialog polemic cu interlocutorul, noi nu facem progrese în cunoaştere prin efort propriu, ci prin schimbul de informaţii probatorii pe care-l avem cu celălalt. Punem în comun probele, argumentele şi facem evaluarea veridicităţii lor în raport cu teza susţinută şi a forţei lor de convingere. Acest lucru este esenţial pentru individ şi, mai ales, pentru inserţia socială, comunitară a acestuia.

Conflictele de opinie nu sunt specifice comunicării didactice. Ele se regăsesc în toate domeniile comunicării. Politicianul de la Putere este într-un permanent conflict de opinie cu cel din Opoziţie, reprezentantul acuzării este în conflict de opinie cu cel al apărării într-un act de comunicare juridică. Nu este importantă atât limitarea conflictelor de opinie, cât soluţionarea lor raţională, pe baza argumentelor.

5.2.1.3. Modelul soluţionării negociate a conflictelor de opinie

Conflictele de opinie apar nu pentru a da naştere la polemici sterile (cum se întâmplă uneori), ci pentru a fi soluţionate, rezolvate. Calea raţională de soluţionare a conflictelor de opinie este aceea a *negocierii* între interlocutori, pe baza argumentelor pro sau contra administrate de fiecare parte. Un conflict de opinie nu este rezolvat prin distrugerea fizică a adversarului şi nici prin reducerea adversarului la tăcere prin şantaj sau ameninţare, ci prin întemeierea susţinerilor şi a respingerilor reciproce.

Un model interesant al soluţionării negociate a conflictelor de opinie este cel propus de Frans van Eemeren şi Rob Grootendorst (1996) într-o încercare de schiţare a unei „noi dialectici", în fapt o propunere nouă şi interesantă în privinţa actelor de comunicare umană. Autorii olandezi consideră că aceste conflicte de opinie apar doar în relaţiile de comunicare dialogice, care presupun prezenţa „faţă în faţă" a interlocutorilor şi „reacţia" discursivă imediată a acestora la probele, argumentele sau observaţiile participanţilor. Este motivul pentru care, spre exemplu, discursurile oratorice de tip clasic nu constituie cadrele adecvate ale manifestării directe a luptei discursive determinate de conflictele de opinie.

Pentru ca astfel de conflicte de opinie să fie soluționate pe cale discursivă, comunicațională, este necesar ca interlocutorii să „negocieze" între ei probele, argumentele şi tehnicile de convingere utilizate. Dar nici o negociere nu e posibilă dacă nu există anumite reguli în baza cărora să se deruleze negocierea. în consecință, susțin autorii, pentru ca să putem soluționa pe calea negocierii un conflict de opinie, trebuie să avem bine determinate şi fixate regulile discuției critice. Discuția critică este acea relație dialogală între partenerii unei comunicări în care fiecare poate să pună sub semnul întrebării, cu argumente, punctul de vedere avansat sau apărat de interlocutor.
Autorii propun zece reguli ale discuției critice, care constituie articulațiile *modelului soluționării negociate a conflictelor de opinie.* Reuşita soluționării are drept condiție necesară respectarea acestor reguli, iar dacă regulile nu sunt respectate,

soluționarea intră în perimetrul argumentării sofistice. Regulile discuției critice sunt următoarele (Eemeren, Grootendorst, 1996, pp. 107-230):
1) partenerii nu trebuie să obstrucționeze exprimarea sau punerea la îndoială a punctelor de vedere;
2) interlocutorul care a avansat un punct de vedere este obligat să-l apere dacă cealaltă parte o cere;
3) orice atac trebuie să aibă în vizor punctul de vedere avansat de interlocutor;
4) nici un interlocutor nu poate să considere că a apărat un punct de vedere dacă nu a adus argumente cu privire la acel punct de vedere;
5) interlocutorul nu trebuie să atribuie adversarului o premisă implicită dacă ea nu este ca atare şi nu trebuie să refuze o premisă implicită dacă ea este subînțeleasă;
6) interlocutorul nu trebuie să prezinte o premisă ca punct de vedere acceptat dacă ea nu se încadrează în această situație şi nu trebuie să refuze o premisă dacă ea constituie un punct de vedere acceptat de ambii parteneri;
7) interlocutorul nu trebuie să considere că un punct de vedere a fost apărat de o manieră convingătoare dacă apărarea nu s-a făcut după o schemă argumentativă validă şi corect aplicată;
8) interlocutorii nu trebuie să utilizeze decât argumente logic valide;
9) dacă un punct de vedere n-a putut fi apărat convingător, atunci el trebuie abandonat, iar dacă a fost apărat convingător, atunci interlocutorul trebuie să-l accepte;
10) interlocutorii nu trebuie să utilizeze expresii neclare şi obscure, în măsură să creeze confuzii.
Constatăm că unele reguli se referă la condițiile discuției critice, altele la argumentele utilizate; unele au în vedere tehnicile prin care se poartă discuția critică, în timp ce altele vizează acuratețea limbajului folosit în discuția critică.

5.2.1.4. Particularități ale modelului soluționării negociate a conflictelor de opinie în comunicarea didactică

Comunicarea didactică este un mediu propice pentru soluționarea negociată a conflictelor de opinie. Discuția critică despre care vorbesc Eemeren şi Grootendorst se poartă aici în cel puțin două ipostaze ale interlocutorilor: între elevi, în cadrul grupului-clasă, precum şi între elevi şi profesor. Interesantă ni se pare aplicabilitatea modelului soluționării negociate a conflictelor de opinie în cadrul discuției critice dintre elevi şi profesori.
Prima regulă a discuției critice este aceea care ne cere ca într-o relație dialogică polemică să putem exprima orice punct de vedere şi, de asemenea, să putem combate punctele de vedere exprimate de ceilalți. în ultimă instanță, regula asigură cadrul maximal al libertății de acțiune într-o relație discursivă de tip critic. în comunicarea didactică realizată între profesor şi elevii săi admitem că elevul are libertatea de a exprima orice punct de vedere cu privire la o problemă oarecare. însă are el şi

posibilitatea reală de a critica punctele de vedere susținute de profesorul său? Ştim foarte bine că, de cele mai multe ori, „dialogul" didactic constă în desfăşurarea unei demonstrații care se termină cu „sentința" profesorului. Sunt prea puțini acei profesori care îngăduie alternative la punctele lor de vedere.
în plus, există şi alți factori care restricționează libertatea de exprimare a elevului. Unul dintre ei este *autoritatea cognitivă a profesorului* în raport cu elevii săi. Mitul profesorului depozitar al tuturor cunoştințelor este foarte vechi şi persistă şi astăzi. Pentru elevi, profesorul este cel care ştie totul în specialitatea sa, iar răspunsul corect la o problemă nu poate veni decât de la acesta. A-l contrazice implică un risc (de exemplu, riscul de a fi considerat obraznic) pe care prea puțini elevi şi-l asumă.

Astfel, cei mai mulți elevi se abțin de la a critica punctele de vedere avansate de profesor. Dar, prin aceasta, conflictul de opinie între elev şi profesorul său nu se stinge. El rămâne în stare latentă poate pentru multă vreme, ceea ce nu este benefic nici pentru actul cunoaşterii, nici pentru relația comunicațională elev-profesor.
De asemenea, reținerea elevului de a exprima un punct de vedere critic în raport cu opinia avansată de profesor poate fi determinată de *anticiparea unei posibile sancțiuni negative.* în general, actele de comunicare didactică sfârşesc cu o evaluare a elevului. Or, teama de a greşi şi a primi o notă proastă sunt elemente foarte importante, care îl fac pe elev nu numai să nu critice punctele de vedere susținute de profesor, ci şi să se abțină de la a avansa el însuşi puncte de vedere proprii. Valorizarea negativă poate veni nu numai din partea profesorului, ci şi din partea colectivului clasei, şi ea acționează ca un factor de inhibiție foarte puternic.
în ultimii ani s-au inițiat multe seminarii de formare a profesorilor în direcția dezvoltării gândirii critice a elevilor. Un punct important în acest proces de formare a gândirii critice îl reprezintă tocmai încurajarea elevilor să-şi exprime gândurile fără nici un fel de îngrădire şi fără teama că vor fi sancționați. Când constată că acest mod de comportare este acceptat şi încurajat, elevii se angajează activ în analiza şi evaluarea critică a ideilor. încurajarea gândirii critice nu înseamnă acceptarea unui mod superficial de a vedea lucrurile. De aceea, următoarele reguli stabilesc tocmai cadrul susținerii unei poziții cu argumente concludente şi corecte.
Cea de-a doua regulă a discuției critice exprimă exigența ca individul angajat într-o relație dialogică să nu avanseze decât puncte de vedere pe care le poate susține cu probe, cu argumente. De exemplu, dacă profesorul a avansat un punct de vedere şi a adus dovezi în favoarea lui, dar elevul nu este convins de justețea punctului de vedere propus, de legătura argumentelor cu teza susținută sau de forța argumentelor, atunci profesorul trebuie să mai producă şi alte dovezi. Conflictul de opinie se consideră a fi încheiat atunci când elevul, în baza argumentelor, acceptă punctul de vedere al profesorului sau când profesorul, nemaiavând probe, renunță la punctul său de vedere. Dacă elevul a avansat un punct de vedere, atunci, cu siguranță, profesorul îi va cere să dovedească acel punct de vedere. Nimic din ceea ce spune elevul nu trebuie să rămână în afara întemeierii. întrebarea „De ce?" trebuie să-l însoțească în permanență pe educator, pentru că sarcina lui este aceea de a forma şi

dezvolta gândirea critică a elevului. Să nu accepte nimic ca adevărat dacă nu este întemeiat cu probe şi să nu propună el însuşi nimic ca adevărat dacă nu are posibilitatea întemeierii. Regăsim aici spiritul regulilor lui Descartes, din *Reguli utile şi clare pentru îndrumarea minții în descoperirea adevărului* şi *Discurs asupra metodei.*
A treia regulă a modelului discuției critice vizează una dintre exigențele fundamentale ale respingerii punctelor de vedere emise de ceilalți: orice atac trebuie să aibă în vizor punctul de vedere avansat de interlocutor. în general, această regulă este respectată în comunicarea didactică: elevul nu este suficient de exersat în relația dialogică, încât să asigure în modul cel mai subtil posibil trecerea de la respingerea punctului de vedere propus de interlocutor la altul mai uşor de respins, iar profesorul nu are nici un interes în a schimba punctele de vedere, pentru că nu-şi mai atinge scopul comunicării didactice inițiate chiar de el. Dacă totuşi se întâmplă ca elevul să atace un alt punct de vedere decât cel supus discuției critice, având convingerea că atacă punctul de vedere avansat (motivele pot fi diverse: necunoaşterea, nediferen-țierea conținutului unor termeni etc), atunci sarcina profesorului este aceea de a-l aduce „la subiect", adică la punctul de vedere avansat inițial şi supus dezbaterii critice. Altfel, există doar iluzia că a fost soluționat un conflict de opinie, iar în realitate divergențele de păreri persistă. Alta este situația în alte domenii ale comunicării umane: politicianul aduce dovezi pentru respingerea oricărui punct de vedere, dar nu şi împotriva celui avansat de adversar; apărătorul care nu are argumente pentru a respinge probele acuzării invocă, de exemplu, realizările profesionale ale acuzatului, familia numeroasă etc.
Nu insistăm asupra regulilor 4, 5, 6, fiindcă ele se regăsesc în exigențele celor discutate sau nu sunt relevante pentru comunicarea didactică. Regula a şaptea ne atrage atenția asupra naturii argumentelor utilizate într-o discuție critică prin care se urmăreşte soluționarea negociată a conflictelor de opinie: argumentele trebuie să fie concludente şi trebuie aplicate corect. Argumentele sunt concludente dacă ele reprezintă cu adevărat dovezi pentru susținerea sau respingerea unui punct de vedere. Dacă, de exemplu, elevul sau profesorul formulează enunțul „Poetul X este minor pentru că a fost comunist",

argumentul exprimat prin propoziția „Poetul X a fost comunist" nu este un argument concludent pentru susținerea tezei „Poetul X este minor", pentru că nu există o legătură de condiționare între ele. Invocarea de argumente de tipul „Colegul meu nu învață pentru că este obraznic" („argumentum ad hominem"), „Cred că este adevărat pentru că aşa spun toți colegii" („argumentum ad populum") sau „Cred că este adevărat pentru că aşa a spus profesorul" („argumentum ad verecundiam"), ca şi altele de acelaşi fel care pot fi aduse în atenție suferă din cauza nerespectării clauzei de concludentă. în actul comunicării didactice este important să atragem atenția elevului (dacă el este cel care greşeşte) că legătura dintre argumentul adus şi punctul de vedere ce se vrea susținut sau respins este numai aparentă, motiv pentru care un conflict de opinie nu poate fi rezolvat cu astfel de argumente. Cea de-a doua parte a regulii invocate cere ca

argumentele să fie aplicate corect. Este posibil să existe o relație de condiționare între un argument şi un punct de vedere pe care vrem să-l susținem sau să-l respingem, dar această relație de condiționare să nu poată fi aplicată, să nu fie relevantă pentru contextul în care se argumentează.

Regula a opta a discuției critice cere să utilizăm în comunicare doar scheme de argumentare corecte. Argumentele sunt legate între ele într-o dispută critică prin intermediul unor forme de raționament care, atunci când sunt utilizate în practica argumentați vă, se mai numesc şi tehnici de argumentare. Ele trebuie să fie corecte. Dacă nu sunt corecte, atunci nu ajungem la adevăr, chiar dacă argumentele sunt exprimate prin propoziții adevărate. Argumentarea profesorului în fața părintelui „Copilul dumneavoastră nu a fost la premiere pentru că nu este elev în clasa a VUI-a" este o argumentare greşită, deoarece se sprijină pe următoarea tehnică de argumentare:

Toți elevii de clasa a VlII-a au participat la festivitatea de premiere.

Ionescu nu este elev în clasa a VIII-a.

Deci, Ionescu nu a participat la festivitatea de premiere.

Acesta este un raționament silogistic incorect (nevalid) de figura I. în realitate, este posibil ca propoziția-concluzie să fie falsă (Ionescu să fi participat la festivitatea de premiere), chiar dacă premisele sunt propoziții adevărate. Şi în acest caz, sarcina comunicării didactice (în special a profesorului) este aceea de a veghea în permanență ca raționamentele prin care elevii susțin sau resping un punct de vedere să fie corecte.

în sfârşit, regula a zecea are în vedere necesitatea clarității şi accesibilității limbajului, problemă esențială pentru orice tip de comunicare, dar mai ales pentru comunicarea didactică. Claritatea limbajului utilizat îşi pune amprenta asupra îndeplinirii tuturor exigențelor disputei critice: influențează exprimarea şi critica punctelor de vedere, posibilitatea identificării unui punct de vedere, natura argumentelor utilizate. Uneori, un limbaj obscur sau ambiguu ascunde o tehnică de argumentare incorectă. De aceea, în comunicarea didactică este importantă cultivarea unui limbaj clar, accesibil, capabil să exprime diversitatea şi bogăția ideilor noastre.

5.2.2. *Dimensiunea persuasivă a comunicării didactice*

De multe ori, în cadrul comunicării didactice nu reuşim să formăm convingeri. în iceste situații, apelăm la efectele *persuasiunii*, adică la elemente şi fapte care, chiar dacă «u pot să asigure aderența tuturor, pot cel puțin să asigure aderența unuia sau altuia la o idee. De multe ori nu se face o distincție clară între convingere şi persuasiune. Termenul *persuasiune* circulă cu înțelesuri dintre cele mai diverse, multe dintre itilizările sale fiind neadecvate.

5.2.2.1. Ce este persuasiunea?

Conceptul de *persuasiune* poate fi privit din mai multe perspective, ca şi fenomenul complex pe care îl acoperă. O interpretare psihologică a conceptului în discuție leagă persuasiunea de relația de influențare a individului. Iată, în acest sens, definiția pe care o oferă J.N. Kapferer: „Propunem un model de transformări şi manipulări pe care le suportă informația când intră în câmpul psihologic al unei persoane. Acest model concepe persuasiunea ca pe o serie de operații psihologice, ca pe o secvență de operații efectuate în manieră intrapsihică de individul supus unei campanii, al căror rezultat final este schimbarea sau neschimbarea atitudinală" (Kapferer, f.a., p. 4). E clar că influența este doar individuală, că nu există nici un temei pentru ca operațiile puse în joc să acționeze şi să aibă un efect general.

Kapferer atrage atenția asupra faptului că persuasiunea trebuie înțeleasă ca un întreg format din şase operații de bază:

- contactul cu mesajele sau „expunerea la mesaje" reprezintă condiția necesară a persuasiunii;
- orice mesaj oferă inițial o stimulare senzorială, care se transformă apoi în imagini, texte, concepte etc.;
- înțelegerea mesajului nu este suficientă pentru a asigura convingerea cu privire la el;
- un pas important al persuasiunii este trecerea de la acceptarea unei idei la modificarea atitudinii cu privire la idee;
- mecanismele schimbărilor de atitudine sunt decisive pentru înțelegerea fenomenului persuasiunii;
- trecerea de la modificarea atitudinilor la modificarea comportamentului este ultima etapă a procesului persuasiunii (trecerea de la atitudine la acțiune).

Este de discutat dacă toate aceste elemente au aceeaşi importanță pentru înțelegerea fenomenului persuasiunii şi pentru articularea explicativă a conceptului în discuție.

Un alt autor, Lionel Bellenger (1992), consideră persuasiunea drept „o practică de comunicare «calculată» în funcție de un rezultat". Primii indivizi persuasivi din istoria umanității au fost sofiştii, adevărați profesionişti în domeniu, ce par a fi dus această artă până la perfecțiune. Bellenger stabileşte identitatea fenomenului, dar şi relaționările sale: „Persuasiunea nu este decât un periplu al acțiunii asupra celuilalt. Cu acest titlu, ea se învecinează cu propaganda, este în contact cu retorica, nu e străină de seducție şi, în mod fundamental, întreține un raport ambiguu cu manipularea..." (Bellenger, 1992, p. 3). într-o altă încercare, acelaşi autor pune față în față cele două concepte, convingerea şi persuadarea: „în sensul curent, a persuada înseamnă mai mult decât a convinge, incluzând sensul acestuia din urmă. A persuada înseamnă a argumenta pentru a face acceptabile propozițiile pe care le producem; înseamnă, deopotrivă, şi a acționa asupra afectivității, de exemplu căutând să flatăm. înseamnă

a atinge inima şi rațiunea, fără ca să fie foarte uşor de separat mijloacele prin care parvenim la aceasta..." (Bellenger, 1997, pp. 11-12).

Pentru analizele care ne interesează în acest context, vom înțelege conceptul de *persuasiune* în raport cu înțelesul determinat pentru conceptul de convingere. Convingerea era asociată unei idei asumate de toți în virtutea unor determinări care nu țin de individ (cu precădere în virtutea legilor de funcționare a intelectului). De exemplu, în faimosul silogism: „Toți oamenii sunt muritori, Socrate este om, deci Socrate este muritor", concluzia se impune ca o convingere, pentru că ea este rezultatul unui raționament corect, bazat pe legea logică *dictum de omni et nullo.* Aici nu poate fi vorba despre persuasiune. Concluzia este deja conținută în premise şi se impune de la sine, în mod inevitabil. Persuasiunea este asociată cu o idee care se impune doar la un individ sau la un grup restrâns, în virtutea unor determinări individuale (interes, impresionabilitate, context individual etc). Persuasiunea vizează atitudinile şi comportamentele, adică afectează în mod direct domeniul privat al fiecărui individ, domeniul de exprimare a propriei sale personalități, care-l diferențiază de ceilalți. J.N. Kapferer este de părere că, sub influența criticii pe care Platon a făcut-o retoricii prin faptul că i-ar da oratorului puterea să facă din rău bine şi din bine rău, astăzi mulți oameni preferă să spună mai degrabă „m-a convins" şi nu „m-a persuadat": „A folosi cuvântul «a convinge» înseamnă a defini schimbarea de opinie ca rezultat al unui mers în doi, comunicatorul şi destinatarul, fără învingător şi învins, cu un statut egal. «Persuasiunea» este percepută ca o înfrângere, ca o derută, ca o plecăciune în fața altuia, recunoaşterea puterii celuilalt care mă controlează într-un fel, pentru că mă influențează" (Kapferer, f.a., p. 10). Se spune că a convinge este plăcerea rațiunii, iar a persuada este deliciul inimii. Persuasiunea însoțeşte convingerea. Ea transmite emoția, trăirea, entuziasmul, exaltarea.

5.2.2.2. Mecanismele discursiv-comunicaționale ale persuasiunii

Dacă persuasiunea îşi are temeiul în individ, în determinările care asigură identitatea acestuia, atunci este important să analizăm mecanismele de ordin discursiv şi comunicațional prin intermediul cărora se asigură „impresionabilitatea" individului, astfel încât doar pe această bază el să asume o idee, să lupte pentru susținerea ei şi să acționeze pentru punerea ei în practică.

O primă categorie de mecanisme ale persuasiunii vizează *natura probelor* (argumentelor) utilizate în relația dialogică pentru a-l face pe interlocutor să asume o idee. O sugestie în acest sens găsim la Aristotel, în *Retorica,* în distincția pe care o propune între *ethos* (persuasiunea fundată pe statutul oratorului), *logos* (persuasiunea fundată pe logica argumentării) şi *pathos* (persuasiunea prin apelul la emoții). Categoria de probe care formează clasa *argumentului autorității* trimite la faptul că, dacă individul care susține o idee este o autoritate pentru cel care o receptează şi este recunoscut de itre

acesta din urmă, există toate şansele ca receptorul să asume ideea, să o considere o achiziţie cognitivă proprie, deşi probele aduse nu ar justifica riguros

vorbind o asemenea asumpţie. Prin urmare, ideea a fost asumată în urma unei persuasiuni în care argumentul autorităţii a avut rolul determinant.
Situaţiile de persuasiune prin intermediul autorităţii sunt multiple şi se întâlnesc în mod frecvent în viaţa cotidiană. Lionel Bellenger (1992, pp. 65-67) vorbeşte chiar despre „mitul şefului" care acţionează puternic în relaţiile de comunicare dintre indivizii integraţi unui grup social. Autorul face trimitere la studiul raporturilor dintre conducător şi mulţime, comentate de Gustave Le Bon, Gabriel Tarde, Serge Moscovici, pentru a sublima că *prestigiul şi autoritatea* pot constitui, în multe situaţii, elementele fundamentale ale persuasiunii.
Este interesant modul de acţiune al acestui factor al persuadării în relaţiile de comunicare de tip didactic. Trebuie să recunoaştem că, nu o dată, ideile profesorului se impun în mintea elevului nu pentru că sunt întemeiate suficient, ci, mai ales, pentru că profesorul este considerat o autoritate de către elev. Acest lucru nu este o virtute a comunicării didactice, deoarece se atenuează până la anulare spiritul critic al elevului şi se înstăpâneşte cu toată puterea acel „magister dixit". Elevul acceptă o schimbare de comportament pentru că aşa i-a cerut profesorul (şi nu pentru că cerinţa a fost întemeiată), acceptă o idee pentru că aşa scrie în manual (şi nu pentru că a înţeles temeinicia ei). Sunt forme de persuasiune cu efect nociv pentru acurateţea şi finalitatea comunicării didactice.
Există şi alte tipuri de argumente care se constituie ca mijloace de instalare a persuasiunii în comunicarea didactică. Argumentul forţei („argumentum ad bacu-lum") este unul dintre ele. Evident, nu e vorba de utilizarea forţei în sensul propriu al termenului, ci de forme mai subtile, prin care elevul este constrâns să asume o idee, să-şi modifice un comportament, să iniţieze o acţiune etc. De exemplu, *ameninţarea cu pedeapsa* este una dintre formele pe care le poate lua argumentul forţei („Te voi pedepsi dacă nu vei adopta o ţinută decentă pentru şcoală" sau „îţi voi da o notă mică dacă nu te pregăteşti mai bine"). Argumentul forţei mizează în aceste situaţii pe inducerea sentimentului de teamă (teama de pedeapsă) pentru a obţine efectele dorite. Nu e mai puţin adevărat însă faptul că, de multe ori, efectul unor astfel de argumente utilizate în comunicarea didactică este opus celui scontat. Cercetările efectuate de T Allen şi R. Edwards (1988) privitoare la abilitatea profesorului de a folosi diferite tehnici de persuasiune au arătat că profesorii care obţin rezultate slabe în activitate folosesc cu precădere ameninţarea cu pedeapsa şi autoritarismul extrem (de genul: „Pentru că eu ţi-am spus să faci acest lucru" sau „Eu sunt profesor şi tu eşti elev").
Şantajul este o altă cale de utilizare a argumentului forţei: „Dacă nu înveţi bine, atunci nu vei participa la întrecerile sportive". între situaţia la învăţătură şi faptul de a participa la întrecerile sportive nu există o legătură de condiţionare, dar şantajul cu interdicţia de a participa la aceste activităţi funcţionează de multe ori ca mijloc de persuasiune pentru un efort mai mare la învăţătură.
O a doua categorie de mecanisme ale persuasiunii ţine de ceea ce se numeşte *expresivitatea comunicării didactice.* Este de fapt problema expresivităţii limbajului

pe care îl utilizăm în faţa celorlalţi cu efecte dintre cele mai puternice, mai profunde şi mai persistente asupra receptorului. Un limbaj este considerat expresiv atunci când el reuşeşte să impresioneze receptorul, în special prin elemente care ţin de forma sa (accent, intonaţie, pauze, ritm, modul de utilizare a figurilor de stil). Chiar dacă expresivitatea este dată în primul rând de forma construcţiei discursului, ea nu poate face abstracţie în totalitate de conţinut: dacă vorbeşti cu o expresivitate accentuată despre un subiect insignifiant, comun, atunci cazi în ridicol, iar comunicarea pierde în mod semnificativ din eficacitate; dacă însă vorbeşti în mod plat, inexpresiv despre un subiect important, atunci vei fi considerat un slab orator. Inflexiunile vocale, intonaţiile bogate şi rafinate, accentuarea cuvintelor, mişcările corpului şi mimica feţei sunt elemente care măresc forţa mesajului, creează emoţii şi sentimente, motivează receptorul şi pot conduce la modificările atitudinale aşteptate. Dramatizarea în redarea unui conţinut poate avea efecte persuasive. Profesorul este asemenea actorului de pe scenă, care pune în valoare mesajul prin modul în care îl rosteşte, având în atenţie tot timpul publicul şi aşteptările sale. R. Hart surprinde esenţa acestui proces de influenţă pe care profesorul o exercită asupra elevului atunci când spune: „Profesorul joacă un rol. El acţionează asupra unor

oameni, şi aceştia reacţionează în schimb. Aceasta este fizica educaţiei". E motivul pentru care expresivitatea este considerată un imperativ categoric al comunicării umane şi se întâlneşte în toate domeniile acesteia: politică, sistemul juridic, educaţie, mass-media.
Expresivitatea comunicării asigură un înalt grad de impresionabilitate a receptorului, iar aceasta este o condiţie favorabilă pentru impunerea unei idei pe criterii ce ţin de afectivitate. Studiile de psihosociologie a comunicării remarcă faptul că persuasiunea devine obiectiv controlabilă prin felul în care, într-un proces de comunicare, se distribuie elementele de expresivitate. în general vorbind, persuadarea auditoriului prin intermediul expresivităţii limbajului ţine şi de *stilul comunicării didactice.* Stilul subliniază ceea ce limbajul exprimă. A vorbi frumos, elegant, cu cuvinte alese înseamnă a da o anumită demnitate comunicării didactice, relaţiei dialogice cu elevul. Atitudinea atentă faţă de limbajul pe care îl utilizăm în faţa elevilor (şi nu numai a lor) spune ceva şi despre respectul pe care îl acordăm interlocutorului.
într-un plan mai general al discursivităţii, problema expresivităţii limbajului ca mijloc de persuasiune a constituit o preocupare a oratoriei antice (Demostene, Cicero, Quintilian). în epoca modernă, autorii care s-au ocupat cu precădere de psihologia mulţimilor (Le Bon, Tarde) au atras atenţia asupra rolului limbajului expresiv în manevrarea şi manipularea maselor în favoarea sau în defavoarea unor acţiuni. Mai recent, unele studii (B. Edelman, 1982; S. Moscovici, 1982) dezvăluie mecanismele discursive ale strategiilor şefului în raport cu subordonaţii.
în sfârşit, fără a avea pretenţia că epuizăm seria mecanismelor prin care se produce persuasiunea în comunicarea didactică, credem că un rol semnificativ îl pot avea *natura, amplitudinea şi impactul ideilor comunicate.* Elevul este influenţat de

natura argumentelor aduse de profesorul său, de expresivitatea limbajului pe care acesta din urmă îl utilizează, de amplificările pe care le pot realiza unele elemente ce ţin de paraverbal şi nonverbal. Sunt însă şi situaţii în care receptorul asumă o idee nu atât pentru că a fost suficient argumentată sau pentru că elementele de expresivitate au avut un efect copleşitor, cât pentru faptul că este inedită, pentru că are o măreţie a ei sau pentru că e de mare impact.
A. Vinokur şi E. Burnstein *(cf.* D. Ştefana-Săucan, 1999, p. 102) au introdus conceptul de *noutate a argumentului* ca o caracteristică importantă a discursului persuasiv. Noutatea este definită fie printr-un criteriu intradiscursiv, fie prin raportarea la experienţa subiectului receptor (un argument este nou în măsura în care nu face parte din repertoriul argumentativ al celui ce receptează mesajul). De asemenea, discuţia asupra efectului persuasiv al ideilor comunicate trebuie să ia în consideraţie şi rolul *seducţiei* în comunicarea didactică. Cu antecedente într-o „logică a seducţiei", pusă în evidenţă în secolul al XVIII-lea prin Baltasar Gracian, înţelegerea seducţiei ca fenomen social al comunicării datorează mult lui Jean Baudrillard, pentru care seducţia este „ceea ce asigură discursului sensul şi îl deturnează de la adevăr" (Baudrillard, 1979, p. 77).
Pentru Baudrillard, seducţia stă faţă în faţă cu puterea, numai că exprimă două laturi diferite ale existenţei: „Seducţia reprezintă o înstăpânire a universului simbolic, în timp ce puterea reprezintă o înstăpânire a universului real" (Baudrillard, 1979, p. 19), motiv pentru care autorul subliniază că „seducţia nu este niciodată de ordinul naturii, ci de ordinul artificiului, niciodată de ordinul energiei, ci de ordinul semnului şi ritualului" *(loc. cit.,* p. 10). Dincolo de sensul metafizic aplicat acestui concept de către Jean Baudrillard, un alt autor, Lionel Bellenger, trimite cu mai multă putere la lumea reală atunci când afirmă că „persuasiunea care reuşeşte de o asemenea manieră -(prin intermediul seducţiei - n.a.) se adresează inconştientului, făcând apel la dorinţe, la refulări ale lumii intime şi private, ale sensibilului, emoţiei, sentimentelor" (Bellenger, 1992, p. 3). Este o subliniere care ne lasă să înţelegem că seducţia e o procedură ce acţionează mai mult prin intermediul Sinelui şi al mecanismelor sale inconştiente decât prin elemente care ţin de comportamentul conştient.
Poate că elementul fundamental al seducţiei este *surpriza şi deruta* produse de ea, aşa cum sublinia şi Bellenger. Discursul nu seduce un interlocutor dacă nu surprinde prin ceva şi dacă nu găseşte în persoana seducătorului obiectul fascinaţiei sale. în ceea ce priveşte comunicarea didactică, nu ne putem aştepta ca fenomenul seducţiei să funcţioneze la aceiaşi parametri ca în alte domenii (politică, artă dramatică) şi nici ca efectele lui să fie asemănătoare celor din aceste domenii. Dar nu putem să nu descoperim dimensiuni ale seducţiei şi în comunicarea didactică.
Uneori, profesorul seduce prin personalitatea sa, prin felul de a fi, prin capacitatea de a relaţiona uşor

cu elevii, prin erudiția sa etc. în aceste condiții, determinarea unor atitudini (aprecierea față de disciplina predată) sau inițierea unor acțiuni (dublarea efortului de a învăța la disciplina profesorului carismatic) sunt determinate

de această capacitate a profesorului de a seduce prin atuurile propriei personalități. Lionel Bellenger crede că seducătorul nu se străduieşte să fie, el este, iar într-un portret al seducătorului ar trebui să includem următoarele trăsături: fragilitate, discreție, modestie, capacitatea de a fi spiritual şi de a surprinde.

Alteori, profesorul poate apela şi la elemente exterioare personalității sale pentru a seduce. Seducția se bazează şi pe idei-forță, pe provocări, pe fraze care surprind sau chiar şochează auditoriul. A şti să-ți construieşti discursul în jurul unor astfel de provocări ține de talentul şi măiestria comunicatorului. Nu întâmplător, în concepția sofiştilor (Gorgias), seducătorul este cel care ştie să spună la momentul potrivit ceea ce trebuie spus; limbajul *(logos)* şi ocazia *(kairos)* joacă un rol determinant.

5.2.2.3. Persuasiune, seducție şi manipulare în comunicarea didactică

Atunci când se vorbeşte de persuasiune şi, mai ales, de seducție, relaționarea cea mai frecventă se face cu *manipularea. Manipularea* este definită drept acțiunea de a determina un actor social (persoană, grup, colectivitate) să gândească şi să acționeze într-un mod compatibil cu interesele inițiatorului, iar nu cu interesele sale, prin utilizarea unor tehnici de persuasiune care distorsionează intenționat adevărul, lăsând însă impresia libertății de gândire şi decizie. Spre deosebire de influența de tipul convingerii raționale, prin manipulare nu se urmăreşte înțelegerea mai corectă şi mai profundă a situației, ci inculcarea unei înțelegeri convenabile, recurgându-se atât la inducerea în eroare cu argumente falsificate, cât şi la apelul la palierele emoționale nonraționale. Intențiile reale ale celui care transmite mesajul rămân insesizabile primitorului acestuia *(Dicționar de sociologie,* 1993, coord. C. Zamfir, L. Vlăsceanu, pp. 336-337). Sensul acesta este regăsit deja la Platon, în dialogul *Phaidros.*

De fapt, nu există decât câteva modalități de a obține de la cineva comportamentul dorit: prin exercitarea puterii (sau a raporturilor de forță), prin convingere ori prin persuasiune şi manipulare. Atunci când în relațiile dintre indivizi există un dominator şi un dominat, primul poate obține ceva de la cel de-al doilea exercitându-şi puterea. Această situație este frecvent întâlnită în comunicarea didactică. în general, elevul găseşte că e normal să se supună exigențelor profesorului, însă el are conştiința faptului că asupra sa se acționează prin intermediul puterii sau al exercitării unui raport de forță. Exercițiul puterii este trăit ca atare şi de profesor, şi de elev. Problema se poate pune însă şi în alți termeni. Cum să-l determinăm pe elev să facă ceea ce-i cere profesorul, dar să facă în totală libertate, printr-o supunere liber consimțită?

O relație pedagogică între cel ce predă şi cel ce învață bazată pe ordine şi prescripții creează tensiuni şi conflicte. De aceea, Joule şi Beauvois (1987) pun bazele unei noi concepții privind eficacitatea actului educațional prin ceea ce ei au numit *pedagogia angajamentului,* arătând cum pot fi impuse anumite comportamente, fără presiuni şi fără conflicte. Cei doi autori trimit la un experiment al lui Freedman (1965), pentru a arăta forța efectului de angajare. în experiment, Freedman încearcă să-i facă pe copii să nu se joace cu un robot foarte atractiv care fusese pus la

dispoziția lor şi foloseşte în acest scop două tipuri de amenințare: *o amenințare puternică* („Dacă te joci cu robotul, mă voi supăra rău şi voi fi nevoit să acționez consecință! ") şi o *amenințare uşoară* („Nu este bine să te joci cu acest robot! După lansarea acestor amenințări, experimentatorul îi lasă pe copii cinci minute singuri, dar îi observă fără ştirea lor, pentru a vedea dacă respectă consemnul, ceea ce se şi întâmplă în ambele cazuri. Câteva săptămâni mai târziu, li se oferă copiilor ocazia de a se juca cu mai multe jucării, printre care se află şi robotul. Ce se constată? Copiii care au fost supuşi anterior unei amenințări puternice şi care acum se joacă cu robotul sunt de două ori mai numeroşi decât ceilalți, care au suportat o amenințare uşoară (67% față de 29%).

Ce semnificație trebuie acordată acestui rezultat? în prima fază, toți copiii au renunțat la jocul cu robotul. Ceea ce îi diferențiază însă pe copiii din cele două situații (amenințare puternică, respectiv amenințare slabă) este faptul de a fi avut sau nu sentimentul de libertate când au renunțat, timp de câteva minute, să se distreze cu o jucărie atrăgătoare. Unii au fost puternic constrânşi de situație (amenințare puternică), în timp ce ceilalți, grație caracterului slab al amenințării, puteau să încerce senzația că au renunțat de bună voie la jucărie. Studiul arată că supunerea liber consimțită poate fi un factor puternic de modificare comportamentală. De aceea, educatorii trebuie să acorde o atenție aparte

creării *sentimentului de libertate* atunci când doresc obținerea unei anumite conduite de la copil. Conduita dorită poate fi obținută şi prin presiunea autorității, însă doar angajamentul copilului bazat pe un sentiment de liberă alegere va favoriza interiorizarea normelor de comportament.
Pare oarecum contrar reprezentărilor naive faptul de a descoperi că o amenințare uşoară este de ajuns pentru a-i face pe copii să interiorizeze valorile şi regulile educaționale. Joule şi Beauvois arată că *pedagogia angajamentului* modifică raporturile profesor-elevi, făcându-le mai prieteneşti, mai puțin conflictuale, lucru care facilitează asimilarea psihologică a valorilor sociale de către elevi. Această *teorie a angajamentului* sugerează educatorului faptul că poate fi un manipulator abil al circumstanțelor în care elevii sunt puşi să adopte anumite comportamente. Pot fi create situații cât mai angajante prin diverse manipulări (Joule, Beauvois, 1987, pp. 71-72):
• manipularea angajamentului prin caracterul public sau privat al actului, considerând că este mai angajant să faci ceva sub privirea cuiva ori după ce ți-ai declinat identitatea, decât să faci acelaşi lucru departe de privirea cuiva sau în anonimat;
• manipularea angajamentului dând individului sentimentul că poate sau că nu poate să revină asupra comportamentului pe care este gata să-l comită (posibilitatea de a reveni asupra unui act angajează mai puțin);
• manipularea angajamentului opunând acte costisitoare pentru individ unor acte mai puțin costisitoare (un act costisitor este mai angajant);
• manipularea angajamentului prin crearea diferitelor grade ale sentimentului de libertate care însoțeşte actul pe care individul se pregăteşte să-l realizeze (teoreticienii angajamentului au arătat că amenințarea puternică şi recompensa mare constituie factori de dezangajare);

• manipularea angajamentului prin determinarea subiecților să realizeze de mai multe ori acelaşi act sau să-l realizeze o singură dată (subiectul este mult mai angajat în primul caz decât în al doilea).
Pentru a fi manipulat, trebuie să nu îți dai seama cum se petrece acest lucru, însă dezvăluirea metodelor de influențare face tot mai dificilă realizarea respectivului deziderat al manipulatorilor. Referindu-ne la manipularea prin intermediul acțiunii discursive, putem, de exemplu, să inducem în eroare individul, să-l influențăm în privința ideilor, atitudinilor, acțiunilor prin intermediul formei discursive, adică prin frumusețea, expresivitatea, autenticitatea limbajului. De obicei, forma impresionează, şi, dominat de impresia afectivă, individul e mai puțin atent şi, mai ales, mai puțin critic în raport cu conținutul pe care comunicarea didactică îl vehiculează. Există situații în care inducerea în eroare se realizează prin raționamentele vehiculate cu ajutorul construcției discursive. De exemplu, dacă prezentăm în fața interlocutorului un raționament greşit ca fiind corect, acesta acceptă concluzia raționamentului ca fiind o propoziție adevărată dacă nu-şi dă seama că raționamentul este greşit. Manipularea are la bază, în acest caz, o substituție imorală: raționamentul falacios este pus să îndeplinească funcțiile cognitive ale raționamentului corect! De obicei, această cale de manipulare a publicului poartă numele de *argumentare sofistică.*
Alex Mucchielli (2002) crede însă că fenomenele de influențare nu se datorează direct cuvântului. Nu există o „forță a cuvântului" sau un impact al cuvântului asupra motoarelor interne ale conduitei umane. Influențarea se produce prin construirea unei lumi de obiecte cognitive pentru actorul care va fi influențat: „Arta manipulatorului constă în construirea (neexplicită) a unei lumi de obiecte a căror punere în relație îl va conduce în mod obligatoriu pe cel manipulat spre îndeplinirea unei acțiuni cu semnificație pozitivă pentru el" (Mucchielli, 2002, p. 192). Pentru autorul în discuție, să manipulezi înseamnă să intervii (prin acțiune sau cuvânt, adică prin comunicare) asupra elementelor constitutive ale situației de comunicare. Modificând aceste elemente, se modifică structura situației şi deci sensul evenimentelor care se derulează.
Mucchielli este de părere că tehnicile de manipulare pot fi diferențiate după obiectul manipulării. Or, obiectul manipulării poate fi regăsit în patru grupe: *poziții, relații, norme, identități.* Referindu-se la *manipularea pozițiilor,* autorul atrage atenția asupra faptului că „a înțelege felul în care o comunicare intervine asupra sensului a ceea ce se petrece în cadrul situației se va transforma parțial în a înțelege felul în care comunicarea respectivă a modificat poziționarea actorilor" (Mucchielli, 2002, p. 61).
Cazul „vânzătoarei talentate" este un exemplu semnificativ pentru ilustrarea modului în care o situație complet nefavorabilă este transformată într-una acceptabilă prin manipularea pozițiilor: o clientă vine să le reproşeze şefilor unui magazin funcționarea defectuoasă a unui aragaz; după ce clienta, furioasă, termină cu reproşurile, vânzătoarea îi spune: „Sunteți cu adevărat o gospodină formidabilă dacă vă

pricepeţi atât de bine la aragazuri". Rezultatul: de unde clienta era de neînduplecat la început şi nu se putea discuta cu ea, se calmează, iar responsabilii

magazinului reuşesc să facă un aranjament convenabil. Situaţia aceasta este determinată de manipularea poziţionărilor celor doi interlocutori, clienta şi vânzătoarea. Dacă, spre exemplu, reacţia vânzătoarei era una violentă, atunci cu siguranţă rezultatul nu ar fi fost favorabil magazinului. Făcându-i un compliment, vânzătoarea contribuie la „construirea identităţii celuilalt drept persoană demnă de a fi apreciată" şi, în acelaşi timp, devine ea însăşi o persoană care merită ascultată. Sugestiile pe care le face Dale Carnegie (1990) privind manipularea prin intermediul poziţionărilor participanţilor la relaţia de comunicare pot fi utilizate cu succes în comunicarea didactică: a-i asculta şi a-i încuraja pe alţii să vorbească despre ei înşişi; a face complimente onest şi sincer; a-i vorbi interlocutorului despre ceea ce îl interesează; a-i face pe alţii să se simtă importanţi; a admite că nu ai dreptate; a respecta opiniile interlocutorului; a nu critica şi a nu condamna; a-i zâmbi interlocutorului; a reţine numele interlocutorului şi a-i spune pe nume; a lăsa interlocutorul să vorbească pe îndelete; a lăsa interlocutorul să creadă că ideea vine de la el; a arăta interlocutorului că sunteţi capabil să vedeţi lucrurile din punctul său de vedere; a privi cu simpatie ideile şi dorinţele celorlalţi; a sublinia în mod indirect erorile sau defectele; a fi călduros în aprobare şi generos în elogii. Ideea de bază ce poate fi preluată în actul educaţional este aceea de a-l valoriza pe elev, de a-i da sentimentul că este o persoană pe care profesorul o respectă şi care merită toată atenţia.

A comunica înseamnă a intra în relaţie cu alţii. Pentru ca o comunicare să aibă influenţă, este importantă şi *calitatea relaţiilor* actorilor comunicării. A exploata pozitiv poziţionările actorilor, aşa cum am văzut în exemplele anterioare, înseamnă şi a crea relaţii pozitive, favorabile îndeplinirii finalităţii unei comunicări, în esenţă fiind vorba de influenţarea interlocutorului. Vânzătoarea din exemplul anterior şi-a creat, prin intervenţia sa discursivă, o relaţie pozitivă cu clienta. De pe poziţia acestei relaţii, s-au putut rezolva toate celelalte probleme. Situaţia aceasta este deseori prezentă: oratorul trebuie să aibă o relaţie pozitivă cu auditoriul său, politicianul trebuie să aibă o relaţie pozitivă cu alegătorii, profesorul trebuie să aibă o relaţie pozitivă cu elevii. Mijloacele unei bune seducţii sunt, în genere, şi instrumente de creare a unor relaţii pozitive între participanţii la un act de comunicare. Există mai multe căi prin care se pot manipula relaţiile: construcţia relaţiilor de încredere în baza egalităţii şi reciprocităţii poziţiilor, manipularea situaţiei de autoritate creând o relaţie valorizantă, manipularea situaţiei de consumator prin instituirea unei legături afective. Ideea fundamentală este aceea că oricine vrea să-l influenţeze pe un altul trebuie să se preocupe de a avea cu el o relaţie de calitate. Altfel, influenţa se diminuează până la anulare. Câteva mijloace simple pentru a parveni la astfel de relaţii sunt: zâmbetul, amabilitatea, umorul, evocarea situaţiilor de complicitate, evocarea valorilor împărtăşite, încrederea reciprocă. Există şi situaţii în care manipularea elevilor se realizează prin apelul implicit la poziţia de autoritate a profesorului. Problema care se pune însă în acest caz este de a obţine angajarea elevului într-o sarcină prin manipulări contextuale care dau un anumit sens participării elevului la acea activitate.

în toate activităţile pe care le desfăşurăm ţinem seama de anumite norme, de anumite convenienţe. Cel ce vrea să influenţeze pe cineva trebuie să facă apel la anumite norme, aducându-le în atenţia celui pe care urmăreşte să-l manipuleze. Câteva ilustrări propuse de Mucchielli (2002, pp. 133-138) sunt sugestive pentru a înţelege cum este posibilă manipularea cu ajutorul normelor. In experimentul numit „automobilistul admonestat", subiecţii sunt confruntaţi cu două situaţii. într-un desen apare un şofer admonestat de un poliţist pentru că merge cu o viteză neregulamentară prin faţa unei şcoli, iar într-un al doilea desen, admonestarea vine de la un pieton obişnuit. Diferenţele dintre răspunsuri sunt foarte clare: în prezenţa poliţistului, majoritatea subiecţilor admit vinovăţia şi încearcă să o minimalizeze, în timp ce în prezenţa pietonului, majoritatea subiecţilor îşi neagă în mod agresiv culpabilitatea. Aşadar, uniforma, prezenţa şi intervenţia poliţistului construiesc un context normativ de referinţă, în care există o autoritate recunoscută social, învestită cu dreptul de a interveni într-o problemă ce ţine de competenţa ei. Procedeele utilizate pentru a exercita o astfel de influenţă sunt: ţinuta vestimentară, modul de prezentare, prestanţa, atitudinea relaţională, folosirea unor cuvinte semnificative, folosirea unor formule de limbaj stereotipe, poziţionarea spaţială, evocarea indirectă a unor norme culturale de referinţă.

Analiza fenomenelor de influenţare ia în consideraţie şi un alt element important al contextului, cel al

identităților. Participanții la relația de comunicare sunt persoane cu o anumită identitate. într-o situație de comunicare, fiecare actor investeşte o parte din identitatea sa (intenții, opțiuni, opinii, interese), contribuind astfel la modelarea sau modificarea contextului identităților în raport cu care comunicările diverşilor actori capătă sau vor căpăta un sens. Şi în cazul manipulării identităților ilustrările sunt pertinente: manipularea identității în publicitate, în propagandă, în vânzări. Analiza „cazului Tom Hopkins" este sugestivă pentru a vedea cum se produce manipularea identităților. Tom Hopkins este un student-problemă care îşi îndeamnă colegii la o mulțime de fapte nepermise, motiv pentru care directorul instituției, părintele Wagner, îl anunță că va fi exmatriculat. Tom produce o răsturnare de situație în favoarea sa atunci când îi propune directorului ca, în schimbul permisiunii de a urma şcoala, să strângă fondurile necesare pentru a cumpăra un mult dorit panou electronic de afişaj. Este un exemplu care arată cum se schimbă identitatea lui Tom: la început e privit ca un student-problemă, un exemplu negativ care nu poate determina decât o reacție de respingere, pentru ca apoi, prin manipularea unor elemente ale situației reale (interesele profesorului, aptitudinile de lider ale studentului, norma culturală a celei de-a doua şanse), identitatea lui Tom să se transforme, el devenind salvatorul mult aşteptat, liderul care poate mobiliza studenții la o acțiune în favoarea şcolii.
Toate aceste tehnici de manipulare (manipularea pozițiilor, a relațiilor, a normelor, a identității) se regăsesc şi pot fi utilizate în comunicarea didactică. Putem să apreciem poziția elevului într-o anumită situație, şi el va fi, cu siguranță, mai cooperant în activitățile pe care le desfăşurăm, putem fi amabili cu el într-un context delicat, putem să vedem care sunt interesele lui dominante şi să le exploatăm în folosul

eficienței comunicării didactice. Propunerile avansate se înscriu în direcția unei abordări „situaționale" a comunicării, care implică utilizarea mai multor instrumente de comunicare, limbajul nemaiapărând decât ca unul dintre aceste instrumente.

5.3. *Blocaje ale comunicam didactice*

Comunicarea didactică beneficiază din plin de atuurile pe care particularitățile clasei şcolare le oferă: grup organizat, niveluri intelective, atitudinale şi de interese aproximativ egale, monitorizare permanentă din partea unor persoane autorizate şi competente. Având în vedere aceste aspecte, comunicarea didactică ar trebui să fie una dintre formele cele mai performante ale comunicării. în practica educațională însă s-a constatat de nenumărate ori că în planul relației educaționale apar destule obstacole. Observația curentă şi simțul comun ne atrag atenția că barierele care stau în fața oricărei comunicări şi deci şi a comunicării didactice sunt de o mare diversitate: nu putem comunica cu un elev pentru că este obosit şi bolnav, pentru că are dificultăți de concentrare, pentru că are un vocabular sărac, pentru că este marginalizat de colegi, pentru că se crede persecutat de profesor etc. O încercare de sistematizare a blocajelor comunicării didactice trebuie să ia în considerație elementele structurale ale comunicării. Comunicarea didactică este o relație între un emițător (în general, reprezentat de profesor) şi un receptor (în general, reprezentat de elev), în interiorul căreia un mesaj (o informație) circulă de la unul la celălalt prin intermediul unui canal. Orice disonanță în raport cu funcționarea normală în cazul fiecăruia dintre aceste elemente poate constitui un obstacol în calea realizării unei comunicări didactice cât mai eficiente. Am putea propune drept criteriu de sistematizare a blocajelor comunicării didactice natura elementului structural afectat într-o relație de comunicare. Aşadar, vom distinge:

a) *blocaje determinate de caracteristicile persoanei angajate în comunicarea didactică (profesorul pe de o parte, elevul pe de alta);*

b) *blocaje determinate de relațiile social-valorice existente între participanții la relația de comunicare didactică;*

c) *blocaje determinate de canalul de transmisie;*

d) *blocaje determinate de particularitățile domeniului în care se realizează comunicarea didactică.*

5.3.1. *Caracteristicile persoanei şi comunicarea didactică*

Orice individ care comunică este direct implicat în situația de comunicare, angajân-du-se în ea cu toată personalitatea sa şi cu propriul sistem de nevoi care-i determină motivațiile. E firesc să ne gândim că atât elementele de personalitate ale profesorului, cât şi cele ale elevului sunt factori psihologici care îşi pun amprenta asupra relației de comunicare dintre cei doi actori. Atunci când vorbim despre caracteristicile persoanelor care comunică, am putea avea în vedere şi anumite probleme de ordin fizic

fiziologic (diferite deficienţe senzoriale, oboseala, surmenajul), care pot produce distorsiuni în comunicarea didactică. Nu ne vom opri asupra acestor aspecte, însă este evident că profesorul trebuie să cunoască problemele de această natură cu care se confruntă unii elevi şi să ţină seama de ele în stabilirea relaţiei de comunicare cu aceştia.

Este interesant însă să urmărim modul în care pot interveni factorii psihologici, îndeosebi factorii de personalitate, în perturbarea comunicării profesor-elev. Profesorul exprimă în relaţia de comunicare cu elevul modul său de a fi, atitudinile şi interesele sale, obişnuinţele şi stereotipurile, gradul de deschidere către partener, încărcătura afectivă, umorul, agreabilitatea etc. Calitatea relaţiei are de suferit dacă profesorul prezintă trăsături de personalitate negative. Trăsături precum superficialitatea, narcisismul, agresivitatea (verbală, gestuală), cinismul, încăpăţânarea, apatia, indiferenţa, rigiditatea, autoritarismul pot determina distorsiuni ale mesajului şi pot conduce chiar la blocarea comunicării (Săucan, 1999, p. 117). Elevii apreciază în mod deosebit la profesori amabilitatea, deschiderea, capacitatea de a înţelege problemele lor, dorinţa de a ajuta, stăpânirea de sine şi detestă sarcasmul, spiritul de dominaţie, ironia muşcătoare. Să ne închipuim un elev timid, emotiv, ascultat la lecţie de un profesor dominator şi cinic. Este evident că el va percepe situaţia ca ameninţătoare şi, chiar în condiţiile unei bune pregătiri, elevul s-ar putea să nu fie capabil să urmărească întrebările profesorului şi, în consecinţă, să nu poată da răspunsurile adecvate. Relaţia de comunicare profesor-elev este afectată dacă elevul se simte ameninţat, luat peste picior, ridiculizat.

Pe de altă parte, şi elevul se angajează în relaţia de comunicare cu anumite trăsături de personalitate ce trebuie luate în consideraţie de profesor. Mai cu seamă diferenţele pe linia introversiune-extraversiune sunt determinante în comunicare. Introvertiţii, orientaţi către sine şi către relaţie, nu acceptă şi nu se angajează cu adevărat într-o sarcină decât dacă relaţia este pozitivă. Cu alte cuvinte, pentru un elev introvertit, premisa pentru o bună comunicare cu profesorul o reprezintă încărcătura afectivă pozitivă a relaţiei profesor-elev. Aceşti elevi au mai multă nevoie decât alţii de valorizare, de recunoaşterea muncii lor din partea profesorului. Altfel, se obţin atitudini de retragere, evitare sau chiar de opoziţie, pentru că elevul se va considera neînţeles de profesorul său. în acelaşi timp, extravertiţii, orientaţi către acţiune, se preocupă mai puţin de persoane, de relaţii şi de profunzimea acestora. în aceste condiţii, elevii extravertiţi se adaptează mai uşor diferitelor stiluri de comunicare, sunt mai receptivi la dialogul propus de profesor, iniţiază ei înşişi acte de comunicare, ceea ce face ca misiunea profesorului să fie relativ mai uşoară în privinţa comunicării cu aceşti elevi.

Referindu-se la obstacolele determinate de caracteristicile persoanei care intră într-o relaţie de comunicare cu alta, o serie de studii (Hannoun, 1996, p. 33; Limbos, 1990, pp. 45-91) au atras atenţia asupra *atitudinii individualiste, egocentrice.* Atitudinea şi comportamentul individualist, egocentric înseamnă o centrare excesivă a individului asupra lui însuşi, asupra acţiunilor sale şi asupra rezultatelor lor,

indiferent de sau chiar în disprețul celorlalţi şi al atitudinilor lor. în viziunea lui Edouard Limbos (1990, p. 46), individualismul şi egocentrismul ar însemna:

a) o întoarcere totală către sine în mod mai mult spontan decât organizat;

b) manifestarea evidentă a unui egoism concretizat în căutarea voită şi calculată a satisfacţiilor personale;

c) o anumită insensibilitate, concretizată în indiferenţa faţă de evenimentele exterioare şi faţă de nedreptăţile în legătură cu cei din jur.

Ne dăm lesne seama că atitudinile şi comportamentele individualiste, egocentrismul în general, reprezintă un obstacol serios în calea comunicării. Dialogul cu individul centrat pe sine însuşi devine greoi, dacă nu chiar imposibil. Consecinţele atitudinii egocentrice pot fi determinate şi pentru nivelul comunicării didactice. în primul rând, atitudinea egocentrică este însoţită aproape întotdeauna de o *falsă cunoaştere de sine.* Cine se vede numai pe sine şi nu se compară cu ceilalţi nu poate avea o imagine reală a calităţilor şi defectelor sale. Or, a intra în relaţie de comunicare cu ceilalţi presupune o cunoaştere adecvată a posibilităţilor şi limitelor proprii. în al doilea rând, atitudinea egocentrică aduce cu sine o *exacerbare a sinelui.* Pentru individualist, tot ceea ce gândeşte, tot ceea ce spune şi tot ceea ce face este bun şi nu poate fi pus în discuţie. De aici, o redusă disponibilitate de dialog. în al treilea rând, atitudinea egocentrică este însoţită de *neîncrederea în ceilalţi.* Indiferenţa este dublată, de multe

ori, de lipsa de încredere în alții, de considerarea lor ca fiind incompetenți sau neînsemnați. Această lipsă de încredere îşi are expresia într-o slabă cooperare cu membrii grupului şi, uneori, într-o marginalizare a persoanei individualiste de către grup.

5.3.2. *Relațiile social-valorice în comunicarea didactică*

Cea de-a doua categorie de obstacole îşi are originea în relațiile interindividuale dintre participanții la relația de comunicare didactică. în primul rând, trebuie să remarcăm faptul că între profesor şi elevul său regăsim în permanență o *relație de autoritate:* profesorul este considerat autoritatea cognitivă (epistemică) în desfăşurarea actului didactic în general şi a comunicării didactice în special. Autoritatea cognitivă e autoritatea celui care ştie mai mult într-un domeniu. Relația de autoritate în comunicarea didactică nu se manifestă numai între elev şi profesor, ci şi între elevii aceleiaşi clase: unii elevi ştiu mai mult la anumite materii, motiv pentru care sunt considerați „autorități" în domeniu. Ce influență are autoritatea asupra eficientizării relației de comunicare didactică? Statutul acestei influențe este ambivalent. De multe ori, autoritatea e un instrument al dinamizării şi al eficientizării comunicării didactice. Recunoscând în profesor (şi, de asemenea, în unii colegi) autoritatea cognitivă într-un domeniu, elevii vor avea tendința de a intra în relație de comunicare cu acesta, pentru a se informa în legătură cu anumite probleme, pentru a clarifica anumite concepte etc. A recunoaşte o

autoritate înseamnă, în ultimă instanță, a indica sursa din care te poți documenta într-un domeniu. Aceasta este tendința naturală, firească într-o relație de cunoaştere, însă, putem constata cu uşurință, autoritatea şi recunoaşterea ei sunt şi sursa unor distorsiuni pe traiectul comunicării didactice. Considerarea profesorului drept o autoritate de necontestat la disciplina sa face ca tot ceea ce spune el să fie luat *ad litteram,* fără a se recurge la analize şi evaluări proprii. Avem de-a face cu o atenuare până la anulare a spiritului critic atât de necesar oricărei comunicări, şi cu atât mai mult comunicării didactice. Fără manifestarea spiritului critic este imposibilă orice comunicare între interlocutori, mai ales când aceasta este de natură argumentativă. Posibilitatea comunicării cu celălalt este dată de posibilitatea punerii la îndoială a cel puțin una dintre opiniile exprimate. Or, dacă această posibilitate este anulată, în calea comunicării didactice se interpune un serios obstacol, care provine din natura relației (sau poziționării) celor doi participanți la actul comunicării didactice.

în privința relației de autoritate profesor-elev, trebuie să menționăm şi faptul că ea este dedublată: pe de o parte, avem de-a face cu o *relație de autoritate cognitivă,* epistemică (profesorul este cel care ştie mai mult în raport cu elevul său), şi pe de altă parte, se instituie o *relație de autoritate deontică* (profesorul îndeplineşte o funcție în raport cu elevul, poate să dea ordine şi să decidă sancțiuni dacă ordinele nu sunt îndeplinite). Constatăm că între profesor şi elev se insinuează şi o *relație de putere*: profesorul este purtătorul puterii, în timp ce elevul este destinatarul puterii. Dacă elevul resimte autoritatea profesorului său ca apăsătoare, ca dominatoare, el se va simți amenințat, va resimți teamă şi nu va reuşi să recepționeze în cele mai bune condiții mesajele profesorului. Relația profesor-elev trebuie să fie astfel structurată încât elevul să îndrăznească să acționeze în prezența profesorului, să coopereze cu el, să răspundă la întrebări, să pună la rândul său întrebări, să formuleze opinii şi interpretări personale, să adopte o poziție critică atunci când situația o impune.

O a doua categorie de obstacole, dincolo de cele determinate de autoritate, provin din *natura relațiilor valorice* pe care participanții la relația de comunicare didactică le întrețin. Fiecare dintre actorii relației de comunicare vine cu un câmp valoric amplu şi de mare complexitate. în măsura în care aceste câmpuri valorice sunt în consens, în concordanță, şi sunt de natură pozitivă în raport cu finalitățile actului didactic (în sensul că participanții împărtăşesc, în general, aceleaşi valori, pe care le şi promovează şi care concură la îndeplinirea scopurilor educației), atunci ele creează un climat favorabil pentru derularea comunicării didactice. Există însă şi situații în care aceste câmpuri valorice sunt în disonanță, în dezacord. în aceste condiții, conflictul valoric reprezintă un obstacol în calea unei bune comunicări didactice. Conflictul valoric se poate instala la diferite niveluri, constituindu-se în tot atâtea blocaje ale comunicării: la nivelul valorilor morale, la nivelul valorilor estetice, la nivelul valorilor vieții în comun.

într-o societate în care normele şi valorile morale sunt destul de amestecate şi de confuze, este foarte uşor să apară disonanțe, conflicte valorice între profesori şi elevi în planul valorilor morale. De multe ori, aceste conflicte îşi au originea în mediul

familial din care provine elevul, în mediul cultural în care a fost crescut şi educat. Dacă profesorul nu

ține seama de diversitatea valorilor particulare la care aderă elevii şi nu va încerca să realizeze o comunicare în vederea unui acord posibil, a unei înțelegeri a valorilor autentice, atunci receptarea mesajelor va avea mult de suferit. Conflictele pot să apară şi la nivelul valorilor vieții în comun. în general, tânăra generație este adepta unei libertăți maximale de gândire şi acțiune. în acelaşi timp, şcoala, educația rămân opere de nivelare, de conformism, de dirijare socială, care pun accentul pe acțiunile normate şi pe respectarea normelor. Or, astfel de cerințe sunt resimțite cel mai adesea ca atentate la libertățile individului, ca restricționări ale liberei inițiative individuale. Reacția față de regulamentele şcolare, față de uniforme, față de ierarhiile stabilite constituie expresii ale conflictului valoric manifestat între participanții la actul de comunicare didactică pe linia normativității. Relația dialogică profesor-elev este profund afectată atunci când elevul percepe cerințele şcolare ca strategii de constrângere a individului pentru a adopta anumite comportamente.

Am putea adăuga la această categorie de blocaje ale comunicării şi *stereotipurile.* Orice individ acționează, conştient sau nu, conform unui anumit număr de prejudecăți şi stereotipuri sociale. în percepția noastră despre celălalt exploatăm, în mod frecvent, mai mult informațiile care țin de apartenența lui la o categorie, la un grup, decât de individul aflat în fața noastră. Acest lucru face ca reacțiile față de interlocutor, interpretarea informațiilor, precum şi natura relației pe care o stabilim cu acesta să fie afectate de stereotipurile la care ne raportăm în mod inconştient.

Stereotipurile cu privire la o minoritate etnică, stereotipurile rasiale, stereotipurile profesionale, stereotipurile sexuale, stereotipurile cu privire la frumusețea fizică ne determină să dezvoltăm anumite aşteptări cu privire la comportamentul şi reacțiile interlocutorului şi să realizăm comunicarea în acord cu aceste aşteptări. Stereotipul etnic îl poate determina, de exemplu, pe un profesor să fie mai distant, mai rece, să comunice mai puțin, să ofere mai puține explicații copiilor rromi. Poate interveni, în această situație, şi ceea ce s-a numit în literatura de specialitate „profeția autoîmpli-nită", în sensul că aşteptările stereotipe ale celui care comunică îl determină să adopte o atitudine care suscită din partea interlocutorului un comportament ce îi confirmă aşteptările. Cercul vicios se poate sparge numai dacă persoana-țintă este conştientă de aşteptările observatorului (şi se va strădui să le infirme dacă ele sunt negative) sau dacă are o concepție fermă despre propria personalitate şi nu se lasă influențată de atitudinea şi comportamentul acestuia.

5.3.3. *Blocaje determinate de canalele de transmisie*

Comunicarea didactică se realizează cu ajutorul tuturor formelor de limbaj: verbal, paraverbal şi nonverbal. Fără a neglija rolul şi importanța ultimelor două forme, nu putem să nu subliniem că cel puțin dimensiunea informativă sau argumentativă a cunoaşterii se constituie cu ajutorul limbajului verbal. De aceea, orice distorsiuni la acest nivel devin blocaje ale comunicării. Obstacolele din perspectiva limbajului pot avea surse multiple. Să ne reamintim faptul că limbajul este un sistem de semne care

funcționează ca un vehicul pentru transferul de informații de la un individ la altul. Pentru ca semnele să poată îndeplini această funcție de transferabilitate, este necesar ca ele să îndeplinească o serie de condiții: să fie purtătoare ale unui sens (modalitatea prin care un obiect este adus la cunoştința receptorului) şi să trimită la o referință (realitatea pe care sensul o aduce la cunoştința receptorului).

O primă categorie de obstacole asumate pe linia sensului şi referinței ține de faptul că elevul nu se află, de multe ori, în posesia sensului exact şi a referinței adecvate în cazul unui anumit termen, motiv pentru care el utilizează termenul în mod incorect, iar comunicarea este afectată. E ca şi cum ai încerca să foloseşti o limbă străină pe care o cunoşti foarte puțin. în acest caz, sarcina cadrului didactic este aceea de a determina pentru elevul în cauză sensul (înțelesul) termenului şi referința (realitatea) desemnată prin termen. în general vorbind, amplitudinea vocabularului elevului este o condiție a unei comunicări didactice eficiente, în timp ce un vocabular sărac este o piedică în derularea acestei comunicări.

Sunt şi situații în care incapacitatea utilizării exacte a sensului unui termen este dată de specificitatea limbajului natural: ambiguitatea generată de polisemia termenilor. Există în limba română destui termeni care au mai multe înțelesuri şi trimit la mai multe referințe, iar comunicarea poate fi blocată datorită ambiguității lor. Sarcina profesorului este aceea de a-l pune pe elev să descopere sensul corect şi referința adecvată, prin identificarea sensului în funcție de context. Tatiana Slama-Cazacu (1999, p. 122) atrage atenția asupra faptului că cel care precizează sensul (mai ales pentru substantive, verbe,

adjective, uneori adverbe, care sunt în genere polisemice) este contextul: „El indică în primul rând direcția pe care trebuie s-o urmeze interlocutorul spre a înțelege, adică «atrage» una dintre semnificațiile consacrate şi alege dintre aceste nuanțe pe aceea care corespunde necesităților momentului (...). Dintr-un anumit punct de vedere se poate spune despre context că este diacritic, el decizând asupra direcției în care trebuie căutată semnificația unui anumit cuvânt".
Pe anumite trepte ale şcolarității, o dată cu îmbogățirea sensibilă a vocabularului şi cu creşterea abilității elevului de a-l mânui, se amplifică sursele ambiguității limbajului şi, o dată cu ele, natura obstacolelor care stau în fața comunicării didactice. Este vorba de impedimentele determinate de utilizarea figurilor şi a procedurilor retorice în procesul comunicării. Fără a intra în detalii, subliniem că utilizarea persuasivă a figurilor şi procedurilor retorice se bazează pe distincția dintre sensul propriu şi sensul figurat ale termenilor. în enunțul „Noul serviciu este o povară pentru viața de student a Măriei", termenul „povară" e utilizat în sensul propriu, în timp ce în enunțul „Grea povară este şi fericirea pe capul omului", acelaşi termen e folosit în sensul figurat. Or, la anumite niveluri ale şcolarității, distincția dintre sensul propriu şi sensul figurat ale termenilor şi, mai ales, recunoaşterea lor în actele de comunicare este destul de dificilă. Nu e mai puțin adevăraf că, atunci când stăpâneşti arta utilizării figurative a limbajului, comunicarea didactică este una dintre cele mai spectaculoase şi mai performante. Destule figuri şi procedee retorice se pot manifesta

ca obstacole ale comunicării didactice: alegoria, aluzia, antifraza, calamburul, eufemismul, metafora, oximoronul, parabola, personificarea, ironia.
Lingviştii atrag atenția asupra situațiilor în care obstrucționarea comunicării se produce din cauza folosirii unor cuvinte necunoscute de către destinatari (termeni străini, termeni tehnici etc). în ultimii ani ne-am confruntat cu o adevărată invazie de termeni străini (împrumutați mai ales din limba engleză), ce apar în discursurile politice, economice, în mass-media şi în spoturile publicitare. Aceşti termeni sunt incluşi în mesaje adresate nu unor specialişti, ci maselor largi, ceea ce face ca mesajul respectiv să devină, intenționat sau nu, un adevărat instrument de manipulare, în măsura în care orice cuvânt neînțeles bine contribuie la mascarea unor realități (Slama-Cazacu, 1999, p. 597). Bombardați zilnic cu termeni de genul „antamare", „briefing", „staff", „target", „second hand", „trend", există riscul preluării mecanice şi al utilizării lor atât de către profesori, cât şi de către elevi fără timp pentru asimilare şi înțelegere corectă. Trebuie să remarcăm aici enorma influență a televiziunii şi a presei în impunerea unor asemenea termeni. Consecința utilizării lor este în primul rând un blocaj al comunicării, deoarece chiar şi cunoscătorii limbilor din care sunt preluați pot fi uneori derutați de construcțiile lexicale rezultate. Pentru profesor, preocupat de efectul comunicării sale din punctul de vedere al înțelegerii complete, este extrem de important să ofere un model de stăpânire şi folosire a limbii române, evitând vorbirea „păsărească", noncomunicațională, pe care Tatiana Slama-Cazacu a numit-o „noua limbă de lemn".

5.3.4.*Blocajele comunicării determinate de natura domeniului cognitiv*

Este cunoscut faptul că domeniile de cunoaştere cu care ia contact elevul pe parcursul şcolarizării se diversifică de la primele trepte ale educației şi până la cele din urmă. Această diversificare are ca rezultat şi o anumită specializare a cunoaşterii, astfel încât, la anumite niveluri, cunoaşterea nu mai este accesibilă prin intermediul limbajului comun, motiv pentru care şi facilitatea comunicării didactice depinde de domeniu. La anumite discipline de învățământ (de exemplu, la matematică, fizică, chimie), cunoaşterea specializată se concretizează în teorii şi sisteme ce recurg la *limbaje artificiale* în măsură să asigure cu o mai mare exactitate transferul conținutului informațional de la un individ la altul. Comunicarea se realizează în bune condițiuni la astfel de discipline numai dacă participanții stăpânesc foarte bine sensurile practic operaționale ale semnelor unui asemenea limbaj: regula semnului, în acest caz, îți spune doar ce poți să faci cu semnul în interiorul domeniului cognitiv respectiv. Dacă această exigență nu este îndeplinită, atunci comunicarea nu poate avea loc.
Să remarcăm faptul că abilitatea în comunicare la aceste discipline presupune din partea elevului satisfacerea simultană a două condiții: condiția de *competență cognitivă* (elevul trebuie să înțeleagă fenomenele, procesele sau relațiile pe care le exprimă limbajul într-un domeniu cognitiv specializat) şi condiția de *competență*

lingvistică (elevul trebuie să stăpânească sistemul de semne specializat, prin intermediul căruia sunt

exprimate şi receptate procesele domeniului). îndeplinirea celor două exigenţe este o sarcină destul de grea, ceea ce face ca unele dificultăţi de comunicare ale profesorului cu elevii săi să-şi afle originea chiar aici. De asemenea, poate că dificultăţile de comunicare în domeniile menţionate vin şi din *exigenţa maximală a exactităţii limbajului utilizat în dezvăluirea cunoaşterii specializate.* în astfel de discipline nu se poate aproxima: nu ştii exact despre ce e vorba, nu poţi comunica.
Există discipline de învăţământ şi domenii ale cunoaşterii (psihologie, filosofie, sociologie) în care dificultăţile de comunicare îşi au originea în promovarea unei *cunoaşteri de maximă generalitate şi abstracţiune.* Ele sunt tot construcţii, mai mult sau mai puţin ideale, care vizează proiecţii cu privire la ceea ce trebuie să fie lumea sau anumite sectoare ale ei. Este de remarcat faptul că aceste proiecţii se realizează cu ajutorul limbajului natural. O primă dificultate în actul comunicării didactice vine tocmai din această direcţie: sensurile şi semnificaţiile la care trimit unii termeni în limbajul comun sunt total diferite de sensul lor ştiinţific. în acest caz apare fenomenul de *interferenţă a sensurilor,* cunoscut şi în psihologie, şi în filosofie ca un impediment serios în utilizarea limbajului (Sălăvăstru, 1999, pp. 22-26).
Ce-i de făcut? Evident că principala condiţie este asumarea de către elev a sensurilor specializate ale termenilor, iar sarcina profesorului e aceea de a recurge la diferite proceduri de introducere a sensului şi de identificare a referinţei (definiţie, explicaţie, descriere). Există şi în această privinţă numeroase dificultăţi care, de această dată, sunt generate de *maxima permisivitate a ambiguităţii* de care beneficiază conceptele acestor discipline. Se creează astfel o suprasaturaţie de sens, aşa încât se ajunge, în dezbaterile filosofice mai ales, ca fiecare să utilizeze conceptele cu un înţeles propriu.

5.4. ***Reguli utile şi clare de eficientizare a comunicării didactice***

O discuţie asupra condiţiilor de eficienţă a comunicării didactice trebuie să aibă în vedere ansamblul elementelor componente ale actului comunicaţional (emiţător, receptor, cod, mesaj, canal de comunicare, feed-back). Este imperativă preocuparea pentru analiza condiţiilor care fac posibilă o comunicare „ideală", adică o comunicare cu cât mai puţină pierdere de informaţie şi cu satisfacţie deplină pentru parteneri. A fi profesor înseamnă nu numai a poseda cunoştinţe de specialitate, ci a avea şi capacitatea de a le transpune şi traduce didactic, adică posibilitatea de a şti ce, cât, cum, în ce fel, cui oferi.
1) O primă categorie de exigenţe ale eficientizării comunicării didactice se referă la *calitatea mesajului* transmis de profesor elevului. într-o relaţie de comunicare didactică are loc un schimb (transfer) de informaţie. Aceste informaţii constituie ceea ce numim mesajul actului comunicativ. Exigenţa cere, în acest caz, ca *mesajul receptat de elev să fie identic cu (sau cel puţin foarte apropiat de) mesajul pe care*

l-a intenţionat profesorul prin comunicarea produsă. Dacă lucrurile nu se petrec astfel, atunci înseamnă că fiecare vorbeşte despre altceva, iar comunicarea dorită de locutor rămâne doar o iluzie. Platon a vorbit despre un „dialog al surzilor" într-unui din dialogurile sale, în situaţia în care fiecare participant la relaţia dialogică înţelege altceva şi argumentează în funcţie de acest înţeles. în logică, această anomalie a argumentării şi a comunicării în genere este cunoscută sub numele unui sofism clasic: *ignoratio elenchi* („ignorarea temei").
Cauzele care determină distorsionarea mesajului de la emiţător la receptor sunt multiple şi diversificate, şi mare parte dintre ele se regăsesc în secţiunea destinată blocajelor comunicării didactice (natura autorităţii, natura relaţiilor valorice, ambiguitatea limbajului, utilizarea procedurilor retorice, incapacitatea distingerii între sensul propriu şi sensul figurat etc). în construcţia discursivă de tip didactic, exigenţa menţinerii identităţii mesajului în trecerea informaţiei de la emiţător la receptor înseamnă:

- asigurarea unui *înalt grad de receptabilitate* secvenţelor discursive, prin utilizarea termenilor adecvaţi, a căror semnificaţie este cunoscută de elevi, alegerea celor mai convingătoare argumente în susţinerea sau respingerea unei idei, asumarea unor explicaţii adecvate, care să aibă drept rezultat înţelegerea unor procese, situaţii, relaţii;
- asigurarea unei *coroborări şi echilibrări* între mijloacele logico-discursive utilizate, astfel încât raţionalitatea discursivă să devină constrângătoare în îndeplinirea scopului comunicării didactice: tehnici de argumentare adecvate scopului urmărit (inductive, deductive, analogice), proceduri argumentative capabile să producă modificările cognitive şi atitudinale dezirabile în raport cu idealul

educațional.
De exemplu, pentru a fi bine receptat, demersul discursiv al profesorului trebuie să conțină atât date, fapte, observații, experiențe din viața cotidiană, cât şi explicații, interpretări, argumente care să permită elevului să distingă între faptul brut şi faptul ştiințific. O greşeală frecvent întâlnită în discursurile didactice este menținerea la un nivel constant de abstractizare, fie prea ridicat, fie prea scăzut. Cu alte cuvinte, sunt destui profesori care-şi construiesc discursul la un nivel ridicat de abstractizare (cel al definițiilor, legilor, modelelor teoretice) şi mențin acest nivel în mod constant pe parcursul lecțiilor, fără a coborî la niveluri inferioare care să exemplifice şi să concretizeze ideile expuse. Un asemenea discurs poate îngreuna înțelegerea cunoştințelor transmise şi distorsionează mai mult sau mai puțin mesajul comunicării didactice. Se pot întâlni şi situații inverse, când discursul profesorului conține informații la un nivel scăzut de abstractizare (exemple, experiențe de viață, observații), fără ca apoi aceste informații să fie utilizate drept suport pentru conceptualizări. Ancorarea discursului la nivehil observațiilor şi al descrierilor îi va reține pe elevi la stadiul conceptelor figurale, în care informația este asociată unui model intuitiv sau unui exemplu. Trebuie să subliniem aici şi faptul că asemenea atitudini şi instanțieri sunt mult facilitate de natura domeniului sau disciplinei la care se propune discursul

didactic. Există discipline la care tendința spre abstractizare, respectiv spre factualizare mult mai accentuate decât la altele.
Prin discurs, profesorul urmăreşte să influențeze auditoriul-clasă, să-l convingă şi să-l persuadeze. Ce trebuie să conțină un mesaj şi cum trebuie să fie el transmis pentru ca impactul persuasiv asupra subiectului receptor să fie atât de puternic încât să provoace o schimbare atitudinală? Prezentăm mai jos câteva elemente care trebuie luate în considerație de profesor atunci când construieşte un discurs argumentativ:
• *Imaginea* pe care şi-a format-o asupra auditoriului-clasă trebuie să fie cât mai apropiată de realitate, deoarece numai o bună cunoaştere a acelora în fața cărora vorbeşti îți dă posibilitatea construirii discursului didactic adaptat la cerințele auditoriului. Crearea unei imagini adecvate este rezultatul experienței şi al contactului direct cu clasa de elevi, ceea ce permite evaluarea exactă a valorilor pe care aceştia le acceptă, a credințelor pe care le au, a atitudinilor sau prejudecăților cu care pot întâmpina o intervenție didactică. în raport cu imaginea pe care profesorul o are despre auditoriul-clasă, el îşi va alege instrumentele necesare construirii discursului didactic: limbajul potrivit, tehnicile discursive cele mai profitabile, tipurile de argumente cele mai puternice în situația dată. Imaginea neadecvată cu privire la auditoriul-clasă poate compromite comunicarea didactică şi actul educațional în ansamblul său. Aceasta din urmă poate avea ca obiect fie fondul cognitiv al elevului (profesorul nu-şi dă seama de nivelul de cunoştințe al elevului), fie tonalitatea afectivă a auditoriului (profesorul nu cunoaşte starea afectivă dominantă a auditoriului), fie reacția atitudinală a elevului (profesorul nu cunoaşte „poziția" clasei față de propria persoană, de tema tratată, de procedurile utilizate). Cu fiecare dintre aceste disonanțe se produce o distorsiune, un blocaj pe linia asumării şi receptării mesajului discursului didactic.
• *Limbajul* în care este formulat un mesaj trebuie să poată fi receptat cu uşurință şi înțeles de către elev. Claritatea mesajului se poate obține numai în condițiile în care sensurile termenilor sunt precise şi sunt asumate de elevi. A fi clar în exprimare înseamnă, în primul rând, dezvăluirea explicită a înțelesurilor, fie printr-o procedură logico-semantică (definiția), fie prin plasarea termenilor în contexte care precizează mai bine sensurile. Atunci când termenii utilizați sunt noi pentru auditoriu, sarcina emițătorului este de a-i defini în mod clar şi distinct. Numai astfel elevul îşi însuşeşte exact terminologia de specialitate, nemaifiind nevoie de corecții ulterioare. Definirea termenilor încă de la prima lor introducere în expunere, folosirea unui limbaj clar, nuanțat, lipsit de ambiguități, dar şi de obscurități reprezintă exigențe majore ale unei comunicări didactice eficiente.
• *Efectul persuasiunii* depinde de forța şi tăria argumentelor. în mod cert, profesorul este interesat în comunicarea didactică nu numai ca mesajul să fie recepționat corect, conform intențiilor sale, dar şi de forța cu care un astfel de mesaj acționează asupra receptorului. Forța unei comunicări se evaluează prin impactul pe care comunicarea îl are asupra auditoriului, prin consecințele practice pe care un asemenea impact le generează la receptor. Este deja un truism afirmația că

efectul unei persuasiuni depinde de forța și tăria argumentelor. Pentru a-și asigura persuadarea, profesorul trebuie să facă apel la ceea ce-l impresionează mai mult pe elev. De exemplu, pentru a-l determina pe elev să nu mai fumeze, profesorul poate folosi argumente bazate pe fapte (prezentându-i o varietate de cazuri în care au fost contractate boli grave ca urmare a consumului de tutun) sau poate recurge la argumente bazate pe exemple (descriind modul în care el personal sau o persoană foarte cunoscută, de pildă o vedetă apreciată de elev, s-au lăsat de fumat). Argumentele aduse în fața auditoriului-clasă trebuie să aibă o raționalitate evidentă și, în același timp, să fie credibile, să fie în acord cu ceea ce elevii știu deja. Prezentarea întemeierilor de ordin rațional ale unei idei și susținerea lor într-o manieră adecvată generează la elevi convingerea că ideea respectivă este justă. Pe această bază, ei aderă la ea, o integrează în sistemul cognitiv și o promovează ulterior. • *Adeziunea auditoriului-clasă* la argumentele unui mesaj este influențată - pozitiv sau negativ - de *gradul de credibilitate* al oratorului. Credibilitatea este mai mult o atitudine subiectivă a unui terț (în cazul nostru, a auditoriului-clasă), ce are ca obiect acceptarea sau respingerea unui individ, a unei teze, a unei situații. După Kant, credibilitatea este subiectiv suficientă pentru ca individul să desfășoare o acțiune, să-și asume o atitudine sau să exteriorizeze un sentiment, dar, din punct de vedere obiectiv, ea nu este suficientă pentru astfel de inițiative. Credibilitatea ca imagine pe care și-o formează receptorul cu privire la cel care susține o argumentare este determinată de următorii factori (Năstăsel, Ursu, 1980, pp. 261-262):

- competența sursei în domeniul pe care îl abordează (dacă sursa, în speță profesorul, este considerată competentă, atunci gradul de credibilitate în rândul elevilor crește simțitor);
- gradul de încredere pe care îl inspiră sursa (chiar de la prima întâlnire, unii oameni inspiră mai multă încredere, alții mai puțină);
- modalitatea de expunere a argumentelor;
- reputația de care se bucură oratorul în rândul publicului;
- impresia de sinceritate pe care o creează sursa;
- gradul în care receptorul identifică din mesaj similitudinea cu propriul său sistem de valori (sunt mai credibile acele argumente care nu contrazic valorile pe care receptorul le prețuiește și le promovează prin conduita sa);
- organizarea logică a mesajului.

Problema credibilității profesorului are o mare importanță în comunicarea didactică, pentru că gradul de receptivitate a mesajului, captarea auditoriului-clasă, atmosfera favorabilă sau defavorabilă sunt dependente de această credibilitate.

2) în comunicarea didactică, important este nu numai ce comunică profesorul, ci și modul în care o face. Forma în care se constituie discursul profesorului, arta lui de a susține în modul cel mai atractiv ideile pe care le expune reprezintă modalități

importante de a spori eficiența comunicării didactice în îndeplinirea obiectivelor actului educațional. Nu întâmplător, unul dintre preceptele oratoriei tradiționale era și acela ca ideile mari să fie înfățișate într-o vorbire înălțătoare. Problema care se pune aici este aceea a *expresivității vorbirii.* Expresivitatea vorbirii este necesară tuturor celor care se exprimă în public. Dar ea este un imperativ categoric al profesorului, pentru simplul motiv că, în raport cu elevii săi și în conștiința acestora, el reprezintă un model de elocință și, nu de puține ori, este urmat întocmai din punct de vedere al modului în care își rostește discursul. O vorbire expresivă este aceea în care există o concordanță între expresiile utilizate și tonalitatea afectiv-atitudinală a mesajului.

Expresivitatea comunicării didactice e înainte de toate o problemă de limbaj verbal. A fi expresiv înseamnă a alege cuvintele cele mai potrivite pentru a exprima sentimentele pe care vrei să le transmiți elevilor. Expresivitatea verbală este o cerință generală a comunicării didactice, deși, în actul practic al unei astfel de comunicări, preocuparea pentru îndeplinirea acestei cerințe e mai prezentă la anumite discipline. La disciplinele literare, de exemplu, există teme speciale, alocate chiar prin programele de învățământ, în care elevii studiază tehnicile de expresie utilizate în construcția discursurilor literare și nu numai. Are loc aici o îmbinare a studiului „modelelor de expresivitate", concretizate în operele literare, cu încercări proprii de realizare a unor discursuri cât mai expresive. La alte discipline, expresivitatea rămâne un „joc secund", alte cerințe, precum exactitatea, demonstrabilitatea, precizia, deductibilitatea, impunându-se ca semnificative în construcția discursului didactic. Așa se întâmplă la discipline ca matematica, fizica, chimia, unde avem de-a face cu o *expresivitate simbolică.*

Importanța expresivității vorbirii în comunicarea didactică vine şi din faptul că forma discursului profesorului este primul element cu care elevul ia contact în demersul educațional. înainte de a înțelege ideile pe care le vehiculează profesorul, elevul constată frumusețea vorbirii acestuia. Or, prima impresie are rolul acelei „captatio benevolentiae" din oratoria tradițională. în baza primei impresii, elevul te acceptă sau te respinge. Iar într-o comunicare didactică nu ne este indiferent „efectul de atmosferă" pe care îl degajă discursul propus în fața elevilor.
Expresivitatea vorbirii nu ține numai de dimensiunea limbajului verbal, întrucât unele elemente care aparțin de paralimbaj intervin pentru a amplifica sau, dimpotrivă, a diminua această expresivitate. Este vorba despre ton, accent, viteza vorbirii, ritm, pauze, frazare, dicție, conturul melodic al vorbirii. Impactul acestor elemente paralingvistice este foarte puternic. Felul în care e pronunțat un cuvânt îi poate conferi acestuia mai multe înțelesuri. Profesorii cei mai eficienți în comunicare sunt aceia care ştiu să folosească nu numai resursele limbii, ci şi mijloacele de expresivitate lingvistică şi extralingvistică specifice.
Tonul este o componentă importantă a limbajului paraverbal, care poate fi un adevărat comutator de sens. Un ton grav al profesorului îl conduce pe elev la concluzia că ideile vehiculate sunt foarte importante, esențiale pentru un demers

cognitiv sau pentru unul atitudinal; în schimb, un ton ironic îl va determina pe elev să fie mai atent la chestiuni de nuanță, de finețe, de subtext, în general la ceea ce nu este spus în mod direct. Tatiana Slama-Cazacu afirma că „dacă toți ştim că se poate «citi printre rânduri», ar trebui să ştim şi să «ascultăm printre rânduri» - de fapt «printre sunete»" (Slama-Cazacu, 1999, p. 423). în acelaşi timp, trebuie spus că un rol important în descifrarea exactă a sensului sugerat prin intonație îl are *contextul.* Dacă intonația trebuie să fie moderată, dar precisă, absența expresivității intonației face ca spusele noastre să fie fără relief, metalice, liniare, monotone, greu de perceput şi de înțeles.
Accentul este cel care semnalizează receptorului (auditoriului) ceea ce e esențial într-o comunicare. Este la îndemâna oricui să constate că, în orice comunicare, nu tot ceea ce spune oratorul are aceeaşi importanță pentru înțelegerea temei. Unele aspecte sunt mai importante, altele mai puțin importante. Primele constituie articulațiile nodale ale temei, cele din urmă - „urzeala" pe care se construieşte din punct de vedere discursiv tema. Or, din perspectiva performanței unui discurs, datoria oratorului este aceea de a indica auditoriului ceea ce e esențial în discursul său în raport cu ceea ce e mai puțin important. Unul dintre instrumentele cu care oratorul face acest lucru (pe lângă indicarea directă, verbală) este şi accentul. în cazul comunicării didactice, rolul profesorului este nu numai de a-i atrage atenția elevului asupra deosebirii dintre esențial şi neesențial, ci şi de a-i forma deprinderi de a sesiza el însuşi aceste distincții într-un text.
Şi celelalte elemente ce țin de paraverbal - pauzele, debitul verbal, frazarea, dicția, conturul melodic al vorbirii - sunt importante pentru expresivitatea comunicării şi contribuie la transmiterea exactă a sensurilor şi semnificațiilor. Vorbirea grăbită, incomprehensibilă, ce apare deteriorată prin omiterea unor sunete sau suprapunerea unora, ca şi vorbirea prea lentă, ezitantă, presărată cu elemente parazite („ăăă...", dregerea vocii, ticuri verbale: „deci", „aşa") pot afecta grav înțelegerea mesajului. Ar putea fi adăugate aici şi politețea vocii, precum şi a formulelor verbale de interacțiune socială. Un ton ridicat, răstit, ca şi o vorbire neîngrijită, mormăită, neelegantă sunt, de asemenea, dăunătoare comunicării didactice.
Expresivitatea comunicării didactice este influențată şi de elementele limbajului nonverbal utilizat. Ținuta fizică, expresivitatea feței, gesticulația profesorului pot stârni reverberații intelectuale sau afective elevilor. Mimica feței şi gesturile mâinii acompaniază limbajul verbal, întregind sau prelungind semnificațiile cuvintelor. Un profesor care o dată intrat în clasă se aşază la catedră ori se „lipeşte" de tablă şi rămâne acolo pe tot parcursul orei îşi diminuează mult din forța discursului şi din expresivitatea comunicării. Şi să nu uităm că, uneori, componentele nonverbale pot comunica mai multe informații ascultătorilor decât vorbirea. Acest lucru este evident atunci când sensul mesajului verbal intră în conflict cu cel nonverbal şi paraverbal. De exemplu, un mesaj verbal laudativ de forma: „Ionescu, ai ştiut foarte bine lecția pentru astăzi! ", însoțit de un ton ironic, disprețuitor şi de o mimică ce exprimă superioritatea îl vor determina pe Ionescu să ia în considerație mai mult mesajul

nonverbal. Lucrurile sunt şi mai grave atunci când verbal susținem importanța însuşirii unor cunoştințe de către elevi, în timp ce paraverbal şi nonverbal afirmăm contrariul.

3) Dezideratul unei comunicări didactice eficiente şi integrale nu poate fi atins dacă ne situăm doar în perspectiva emiţătorului (profesorului) şi formulăm pentru acesta exigenţe referitoare la adaptabilitatea în raport cu partenerul. La fel de important este să avem în vedere şi educarea receptorului (elevului) în direcţia însuşirii corecte a mesajului. Se consideră că mesajul are o funcţie psihologică bimodală: pe de o parte, desăvârşeşte acţiunea emiţătorului, şi pe de altă parte, stimulează receptarea. în ce ar consta această educare a elevului, astfel încât actul comunicaţional să fie eficient?
Câteva elemente sunt esenţiale pentru îndeplinirea dezideratelor unei comunicări didactice eficiente. în primul rând, elevii trebuie formaţi şi educaţi în spiritul unei reale *culturi a dialogului.* Aceasta înseamnă că elevul trebuie să conştientizeze faptul că dialogul cu celălalt este, în cvasimajoritatea cazurilor, o sursă semnificativă a cunoaşterii ştiinţifice, estetice, morale etc. De aceea, şcoala ar trebui să cultive plăcerea de a comunica din dorinţa de a descoperi împreună cu alţii adevărul lucrurilor. Această cultură a dialogului trebuie să fie reală, în sensul că elevul trebuie obişnuit cu situaţia de a propune puncte de vedere alternative la o idee avansată (de profesor, de colegi), cu necesitatea de a întemeia pe argumente punctele de vedere avansate şi cu libertatea de a critica punctele de vedere ale celorlalţi, în măsura în care probele în favoarea lor nu sunt concludente. Pe această bază, elevul trebuie să constate că dialogul didactic este o contrapunere de argumente şi contraargumente şi că, până la urmă, câştigă punctul de vedere al aceluia care prezintă argumentele cele mai puternice.
în al doilea rând, formarea unei culturi a dialogului înseamnă deschiderea elevului spre disputa cu ceilalţi, cu convingerea că din această dispută atât el, cât şi ei vor ieşi în câştig. Dar una este să ai disponibilitatea spre o cultură a dialogului, şi cu totul altceva să ai abilitatea de a pune în practică această cultură a dialogului. Din acest motiv, elevul trebuie introdus, prin participare directă, în tainele acelei arte de a purta bine dezbaterile. Dialectica la antici, argumentarea la moderni erau considerate arte bazate pe reguli bine stabilite, pe care fiecare participant trebuia să le respecte pentru ca polemica să poată avea loc.
Unele reguli ale dezbaterii sunt relativ simple, altele sunt mai complicate. Anumite reguli ţin de acordul între parteneri (nu putem declanşa o dezbatere dacă nu suntem de acord măcar asupra unor chestiuni elementare: tema dezbaterii, forma ei, natura argumentelor), altele ţin de libertatea de acţiune discursivă (într-o dezbatere, în principiu, libertatea ar trebui să fie maximală: toţi sunt liberi să-i critice în mod întemeiat pe toţi ceilalţi), unele reguli au în vedere argumentele utilizate (argumentele trebuie să fie adevărate, credibile), altele se referă la tehnicile de raţionare utilizate în timpul dezbaterilor (trebuie să uzăm numai de raţionamente corecte, altfel cădem în sofisme), după cum nu puţine sunt regulile care vizează acurateţea limbajului folosit într-o dezbatere (limbajul trebuie să fie accesibil, să nu fie vag sau obscur).

La toate acestea am putea adăuga faptul că elevul trebuie educat astfel încât să urmărească enunţul, să asculte partenerul de dialog, să apeleze la elemente ajutătoare din context pentru a înţelege anumite cuvinte, să formuleze replici în legătură cu tema discuţiei, să pună întrebări, să favorizeze reţelele optime de comunicare. Eficienţa comunicării depinde şi de implicarea personală a elevului, de nevoia lui de cunoaştere. Elevii cu o nevoie de cunoaştere puternică se angajează cu plăcere într-o activitate cognitivă intensă, de evaluare a conţinutului semantic al mesajului, în timp ce elevii cu o nevoie de cunoaştere redusă evită să reflecteze prea mult asupra unei probleme sau să facă eforturi de pătrundere a înţelesului. Poate că „incomuni-cabilitatea" profesor-elev de care se vorbeşte atât ar dispărea dacă s-ar cunoaşte toate resursele comunicării şi s-ar încerca o educare a acesteia din urmă atât în privinţa emiterii, cât şi în privinţa receptării sale.
4) O comunicare didactică eficientă nu poate exista în absenţa feed-back-ului. Termenul *feed-back,* împrumutat din vocabularul ciberneticii, înseamnă informaţie de revenire, verbală sau nonverbală, care permite emiţătorului să ştie dacă mesajul său a fost primit şi cum a fost acesta receptat şi înţeles. în cvasimajoritatea formelor de comunicare, celui care propune un discurs nu îi este indiferent dacă discursul său a fost receptat întocmai sau, dimpotrivă, deformat. Din acest motiv, el este interesat să ştie „reacţia" auditoriului la conţinutul său informaţional, reacţie din care, de cele mai multe ori, ne dăm seama cu destulă exactitate dacă discursul a fost receptat în intenţiile sale iniţiale sau nu. Cu atât mai mult, comunicarea de tip educaţional se prezintă ca o interacţiune în care au loc schimburi informaţionale şi socioafective permanente, iar rolurile de emiţător şi receptor sunt jucate alternativ de profesor şi elevi. Aici, relaţia de aferentaţie inversă este mai mult decât necesară, deoarece, în funcţie

de modul în care elevul a receptat şi înţeles mesajul şi în funcţie de părerea pe care profesorul o are despre această înţelegere, se reglează şi se reorientează actul comunicării didactice.
Această retroacţiune este atât de importantă încât, dacă nu ţinem seama de ea, întregul flux infonjjaţional se poate bloca. Jean-Claude Abric (2002, p. 32) identifică patru funcţii ale feed-back-ului:
a) funcţia de control al înţelegerii, al receptării în bune condiţii a mesajelor;
b) funcţia de adaptare a mesajului la caracteristicile actorilor, la dificultăţile întâmpinate sau la alte evenimente ce presupun o modificare a conţinutului sau a formei;
c) funcţia de reglare socială prin flexibilitatea rolurilor şi a funcţiilor îndeplinite de diferiţi actori, în măsură să faciliteze înţelegerea punctului de vedere al celuilalt şi să ajutenvăţarea socială;
d) funcţia socioafectivă: existenţa feed-back-ului determină creşterea sentimentelor de siguranţă şi de satisfacţie ale interlocutorilor, creşterea motivaţiei şi acceptarea situaţiei de comunicare.

în comunicarea didactică, feed-back-ul apare ca fiind *comunicarea despre comunicare şi învăţare.* Această accepţiune se explică prin faptul că actul didactic impune existenţa a două feed-back-uri diferite prin sens şi funcţii (R. Mucchielli, 1982, pp. 25-29). Primul feed-back (F.B. I) aduce informaţii de la receptor la emiţător şi reglează activitatea de transmitere a informaţiilor. Acest feed-back îi este necesar emiţătorului dacă vrea să ştie în ce măsură a comunicat şi ce trebuie să facă pentru a asigura comunicarea. De asemenea, el trebuie să dispună de o anumită flexibilitate, de o capacitate de adaptare, de abilitatea de a modifica mesajul emis pentru a ameliora recepţia. Al doilea feed-back (F.B. II) este unul caracteristic comunicării didactice. El se produce de la emiţător la receptor şi are drept scop reglarea activităţii de învăţare.
Orice situaţie de instruire implică acest dublu feed-back, pentru că profesorul este interesat să afle dacă mesajul său a fost recepţionat şi să ia eventuale măsuri de ameliorare a emisiei în cazul în care a constatat distorsiuni ori obstacole în comunicare. Feed-back-ul cel mai natural şi cel mai spontan este primit de profesor dacă îşi observă cu atenţie elevii. Semnalele nonverbale sunt foarte numeroase şi reprezintă pentru profesor primul indiciu al înţelegerii sau neînţelegerii mesajului. Orice profesor trebuie să ştie să utilizeze ca sursă a feed-back-ului canalele considerate fundamentale în comunicarea nonverbală: expresiile feţelor elevilor pot indica foarte bine gradul de interes al acestora în raport cu tema predată; „limbajul ochilor" iduce multe informaţii despre atenţia cu care suntem urmăriţi şi ne asigură o monitorizare permanentă a recepţiei informaţiei; „limbajul trupului" (gesturi, mişcări, poziţii) constituie un mijloc important pentru a sesiza implicarea elevilor, interesul, dar şi atitudinea acestora faţă de profesor, natura relaţiilor interpersonale îi chiar ceea ce s-a numit un „limbaj al timpului" (incluzând aici pauzele sau lăcerea), care poate, de asemenea, oferi informaţii despre recepţia mesajului. Trebuie să precizăm aici faptul că nici unul dintre canalele (semnele) menţionate nu reprezintă parametrul absolut care să ne asigure că mesajul a fost bine receptat sau nu. Informaţiile furnizate trebuie interpretate în context şi prin coroborarea tuturor indicilor, pentru a obţine date cât mai apropiate de realitate. De aceea, profesorul care se concentrează asupra mesajului şi nu ridică ochii din notiţe sau stă cu spatele la clasă toată ora, scriind la tablă, va fi lipsit de un element foarte important al feed-back-ului. întrebările din lecţie, chestionarea elevilor cu privire la înţelegerea mesajului reprezintă o altă modalitate prin care profesorul obţine un feed-back despre receptarea informaţiei transmise.
Elevul doreşte şi el să primească o întărire, un mesaj de răspuns referitor la calitatea realizării sarcinilor de învăţare. De aceea, aprecierile verbale ale profesorului ori aprecierile prin note reprezintă un stimul pentru ca elevul să se angajeze in continuare în situaţii de învăţare. în absenţa acestui feed-back, elevul va fi lesigur, derutat, frustrat şi nemotivat. O sinteză a taxonomiei feed-back-ului, extrem ie utilă oricărui profesionist al şcolii care doreşte eficientizarea relaţiei de

comunicare cu elevul, ne este oferită de Luminiţa Iacob (1998, pp. 195-196). Importanţa receptării corecte a feed-back-ului clasei şi a oferirii unui feed-back optim elevului este subliniată de Roger Mucchielli (1982, p. 37): „Privarea de feed-back reduce învăţarea la un discurs fără receptare, fără eficienţă, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi".
5) în psihologia socială este din ce în ce mai mult acreditată ideea că o comunicare interindividuală este determinată, înainte de toate, de *tipul de relaţie* existent între cele două persoane aflate în

interacțiune. Această relație rezultă din atitudinile dezvoltate de cei doi interlocutori. Plecând de la tipologia atitudinilor interindividuale (atitudine de interpretare, de evaluare, de ajutor, de consiliere, interogativă, de comprehensiune), Jean-Claude Abric (2002) stabileşte cinci reguli ale unei comunicări eficiente şi de calitate:

a) *să asculți* (adică să ții seama de punctul de vedere al celuilalt);
b) *să observi* (adică să te interesezi de tot ceea ce se petrece în situația de comunicare);
c) *să analizezi* (adică să degajezi elementele componente ale câmpului psihologic şi social care îi determină pe indivizi);
d) *să te exprimi* (adică să-ți spui punctul de vedere în funcție de interlocutor sau de natura obiectului comunicării);
e) *să controlezi* (adică să urmăreşti calitatea şi pertinența mesajului, precum şi procesele care pot perturba transmisia).

Fiecare dintre aceste exigențe are o importanță aparte în comunicarea didactică, deoarece aceasta din urmă este, prin excelență, o comunicare de tip social, ce se desfăşoară în cadrul grupului. A-l asculta pe celălalt înseamnă a-ți forma o imagine adecvată despre ceea ce spune acesta. Condiția primordială a comunicării este ascultarea interlocutorului.

Pentru profesor, respectarea acestui ansamblu de exigențe ale unei comunicări didactice eficiente înseamnă a dispune de *competență comunicațională.* Arta (aptitudinea) de a comunica eficient în orice situație se numeşte competență de comunicare. Competența comunicațională presupune:

- cunoaşterea influenței contextului asupra conținutului şi formei comunicării, şi, pe această bază, adecvarea comportamentului comunicațional la contextul în care el se manifestă; competența este cea care ne spune, de exemplu, că într-un anumit context şi cu un anumit auditoriu un subiect convine sau nu;
- cunoaşterea regulilor comunicaționale, dar şi abilitățile de implementare a acestor reguli; de exemplu, cunoaşterea regulilor comportamentului nonverbal şi capacitatea de a sesiza şi descifra mesajele nonverbale;
- cunoaşterea psihologiei individului, experiența relaționării interumane şi o anumită abilitate socială care să permită evitarea capcanelor şi a pericolelor;

înțelegerea şi însuşirea culturii interlocutorului, deoarece principiile unei comunicări eficiente variază de la o cultură la alta; ceea ce se dovedeşte a fi eficient în contextul unei culturi poate fi ineficient în altă cultură.

în relația de comunicare, profesorul trebuie să îşi asume rolul de o asemenea manieră, încât elevul să simtă că se doreşte întâlnirea cu el ca persoană şi ca partener de dialog. Situația care poate favoriza cel mai bine exprimarea elevului este aceea în care el nu se simte nici judecat, nici interpretat, nici sfătuit, nici manipulat prin întrebări. Este o situație în care el se simte ascultat. A şti să asculți este caracteristica fundamentală a unei comunicări ce favorizează exprimarea celuilalt. Absența comunicării poate rezulta şi din absența ascultării reale a interlocutorului.

Referințe bibliografice

Abric, J.-Cl., *Psihologia comunicării: teorii şi metode.* Editura Polirom, Iaşi, 2002. Asher, R.E. (redactor-şef), *The Encyclopedia ofLanguage and Linguistics,* voi. 2, Pergamon
Press, Oxford, New York, Seul, Tokyo, 1994. Baudrillard, J., *De la seduction,* Galilee, Paris, 1979.
Baylon, Ch., Mignot, X., *Comunicarea,* Editura Universității „Al.I. Cuza", Iaşi, 2000. Bellenger, L., *Laforce depersuasion, du bon usage des moyens d'influence et de convaincre,*
ESF Editeurs, Paris, 1997. Bellenger, L., *La persuasion,* PUF, Paris, 1992.
Cicero, „Despre orator", I, VIII, în Cicero, *Opere alese,* voi. 2, Editura Univers, Bucureşti, 1973. Crystal, D., *An Encyclopedic Dictionary ofLanguage and Languages,* Blackwell, Cambridge,
Massachusetts, 1992. Cucoş, C, *Pedagogie,* Editura Polirom, Iaşi, 1996. Dinu, M., *Comunicarea,* Editura Științifică, Bucureşti, 1997. Eemeren, E, Grootendorst, R., *La nouvelle rhetorique,* Editions Kime, Paris, 1996. *Encyclopaedia Britannica,* voi. 6, Encyclopaedia Britannica Inc., Chicago, Londra, Toronto,
Geneva, Sydney, Tokyo, Manila, 1972. *Encyclopaedia Universalis,* corpus 6, Encyclopaedia Universalis Editeur, Paris, 1996. Garcia, J.-F., „Rhetorique du silence", *Cahiers du Seminaire de Philosophie,* nr. 10/1991,
Presses Universitaires de Strasbourg, 1991. Ghiglione, R., Bonnet, C, Richard, J.F., *Trăite de psychologie cognitive,* voi. 3, Paris,
Dunod, 1990. Ghiglione, R., *L'homme communiquant,* Paris, Colin, 1986. Hannoun, H., „Education et communication", în Hannoun, H., *Introduction â la philosophie*
de l'education, Nathan, Paris, 1996. Iacob, L., „Cercetarea comunicării azi", în Neculau, A. (coord.), *Psihologie socială. Aspecte*
contemporane, Editura Polirom, Iaşi, 1996. Iacob, L., „Comunicarea didactică", în Cosmovici, A., Iacob. L.

(coord.), *Psihologie
şcolară,* Editura Polirom, Iaşi, 1998. Joule, R.V., Beauvois, J.L., *Petit trăite de manipulation â l'usage des honnetes gens,* Presses
Universitaires de Grenoble, 1987. Kant, I., *Critica raţiunii pure,* Editura Iri, Bucureşti, 1994.

Kapferer, J-N., *Căile persuasiunii. Modul de influenţare a comportamentelor prin comunicare
şi publicitate*, Editura INI, f.a. Bucureşti. Limbos, E., *Les barrages personnels dans Ies rapports humains,* ESF, Paris, 1990. Mihai, Gh., Papaghiuc, Şt., *încercări asupra argumentării,* Editura Junimea, Iaşi, 1985. Morris, Ch.W., *Signs, Language andBehavior,* Prentice Hali, Inc., 1946, retipărit în *Writings
on the General Theory of Signs,* Mouton, Haga, Paris, 1971, pp. 75-397. Mucchielli, A., *Arta de a influenţa. Analiza tehnicilor de manipulare,* Editura Polirom, Iaşi,
2002. Mucchielli, R., *Metode active în pedagogia adulţilor.* Editura Didactică şi Pedagogică,
Bucureşti, 1982. Năstăşel, E., Ursu, I., *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980. Neculau, A., *Liderii în dinamica grupurilor,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti,
1977.
Peirce, C.S., *Semnificaţie şi acţiune,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1990. Sălăvăstru, D., *Didactica psihologiei,* Editura Polirom, Iaşi, 1999. Săucan, D.Ş., „Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane", în
volumul S. Marcus (coord.), *Competenţa didactică,* Editura AII, Bucureşti, 1999. Slama-Cazacu, T., *Psiholingvistica,* Editura AII, Bucureşti, 1999. Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D., *Pragmatics of the Human Communication. A Study
of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes,* Norton Co., New York, 1967,
tr.fr. *Une logique de la communication,* Seuil, Paris, 1972. Winkin, J. (ed.), *La nouvelle communication,* Paris, Seuil, 1981, *cf.* L. Iacob, „Comunicarea -
forţa gravitaţională a câmpului social", în *Comunicarea în câmpul social* (texte alese),
Editura Erota, Iaşi, 1997

1.

Fie
în
Po
ces
ele[1]
suc
şi i
caii
fun
prii
(ele
ori
ori,
ped
cu i cele reve scol succ mai este puni întn impi optii

Capitolul 7
I

Insuccesul şcolar

1. Insuccesul şcolar: definiţii, forme de manifestare, criterii de apreciere

Fiecare traiectorie şcolară are o istorie unică ce poate fi povestită în moduri diferite, în funcţie de punctul de vedere adoptat: al elevului, al părintelui, al profesorului. Povestea conţine, inevitabil, referiri la performanţele elevului, la succesele şi insuc-;esele care marchează această traiectorie.

Interesul tuturor pentru performanţele elevilor nu este întâmplător. Notele şcolare, statutul de „elev bun" sau „elev slab", accesul sau insuccesul la examene influenţează nemijlocit poziţia elevului în familie ii în grupul de prieteni, dar şi prestigiul familiei, percepţia socială a acesteia, alitatea educaţiei în familie. Şcoala însăşi este evaluată de comunitatea socială în funcţie de notele obţinute de elevii săi. în acest context, succesul şcolar a devenit, prin extindere, un fel de etalon al calităţii tuturor celor implicaţi în acest proces elevi, profesori, părinţi, instituţii şcolare şi comunităţi sociale), în timp ce insuccesul iri eşecul şcolar antrenează deprecierea individului, a şcolii şi a familiei şi, de multe)ri, el devine sinonim cu eşecul în viaţă. Insuccesul nu mai este doar o problemă pedagogică, ci şi una socială.

Studiile consacrate insuccesului şcolar au pus în evidenţă un fenomen complex, ii multiple faţete şi dimensiuni, care nu poate fi uşor surprins într-o definiţie. De iele mai multe ori, insuccesul şcolar a fost definit prin raportare la ceea ce reprezintă eversul său, adică succesul şcolar. Se consideră că între succesul şi insuccesul îolar există o relaţie dinamică, dialectică şi complexă. Aşa cum nu poate exista un ncces total şi continuu, tot aşa nu poate exista un insucces definitiv şi global. Cel nai frecvent ne întâlnim cu succese sau insuccese parţiale. Sintagma *insucces şcolar* ste utilizată alternativ cu cea de *eşec şcolar,* fiind considerate până la un anumit sinet sinonime. în ceea ce ne priveşte, am optat pentru cea de *insucces şcolar,* ntrucât, pe de o parte, este mai neutră, cu o încărcătură afectivă mai mică şi cu un mpact psihologic negativ mai redus, iar pe de altă parte, oferă o perspectivă mai iptimistă asupra posibilităţilor de redresare.

Noţiunile de succes şi insucces şcolar nu sunt atemporale, ci sunt impuse de istoria socială. Din acest unghi, succesul şcolar constă în „obţinerea unui randament superior în activitatea instructiv-educativă, la nivelul cerinţelor programelor şi al finalităţilor învăţământului", iar insuccesul se referă la „rămânerea în urmă la învăţătură sau la neîndeplinirea cerinţelor obligatorii din cadrul procesului instructiv--educativ, fiind efectul discrepanţei dintre exigenţe, posibilităţi şi rezultate" (Popescu, 1991, p. 24).

Din aceste definiţii sesizăm relativitatea noţiunilor în discuţie. Altfel spus, reuşita sau nereuşita elevului la învăţătură nu pot fi judecate în sine, fără raportare la exigenţele normelor şcolare. Performanţele elevilor, măsurate şi evaluate cu ajutorul diferitelor instrumente docimologice, sunt raportate la un anumit nivel de cerinţe, stabilite în funcţie de vârstă, dar şi de exigenţele specifice ale unui sistem educaţional. Aceasta face să avem o diversitate de interpretări ale noţiunilor de succes şi insucces, în funcţie de tradiţiile culturale şi educative ale diferitelor ţări, exprimate în sistemele de evaluare, filierele şcolare, modalităţile de trecere de la un nivel de şcolaritate la altul, normele şi gradul de exigenţă în ceea ce priveşte calitatea instruirii. De exemplu, unele ţări au desfiinţat repetenţia, cel puţin la nivelul învăţământului de bază, întrucât se consideră că provoacă traume psihoafective, în timp ce alte ţări consideră repetenţia drept un mijloc pedagogic pozitiv, care-l poate ajuta pe elev să atingă standardele minime de cunoştinţe pentru a trece în clasa următoare.

în afara acestor norme obiective stabilite de sistemele educative ale fiecărei ţări, cu ajutorul cărora se judecă reuşita sau eşecul, există şi norme subiective, traduse prin modul particular în care elevul şi chiar şi părinţii percep şi evaluează rezultatele şcolare. Succesul şi insuccesul trebuie studiate în mai multe registre. Imposibilitatea de a găsi definiţii satisfăcătoare ne obligă să încercăm a fixa înţelesul insuccesului şcolar prin raportare la formele de manifestare şi criteriile de apreciere. în practica şcolară, insuccesul elevilor îmbracă o gamă variată de manifestări, de la formele cele mai simple, de rămânere în urmă la învăţătură, până la formele persistente şi grave, repetenţia şi abandonul, fiecare fiind trăită individual la niveluri specifice de intensitate, profunzime şi persistenţă.

O primă distincţie pe care o regăsim în literatura pedagogică este aceea între *insuccesul generalizat* (situaţie în care elevul întâmpină dificultăţi de adaptare la viaţa şcolară în ansamblu şi nu face faţă baremelor minime la majoritatea obiectelor de învăţământ) şi *insuccesul limitat,* de amplitudine redusă (situaţie în care elevul întâmpină dificultăţi doar la unele materii de învăţământ sau chiar la una singură). O a doua distincţie este aceea între *eşecul şcolar de tip cognitiv,* ce are în vedere nerealizarea de către elev a obiectivelor pedagogice şi se exprimă în rezultate slabe la examene, corigente, repetenţie, şi un *eşec de tip necognitiv,* care se referă la inadap-tarea elevului la exigenţele ambianţei

şcolare. Insuccesul şcolar poate avea un *caracter episodic,* de scurtă durată, limitat la circumstanţele unor dificultăţi în rezolvarea sarcinilor de învăţare, sau poate avea aspectul *unui fenomen de durată,* exprimat în acumularea de lacune pe perioade mai mari de timp, un semestru sau un an şcolar.

Aceste dimensiuni ale insuccesului şcolar care privesc amploarea şi persistenţa cu care el se manifestă pot fi surprinse şi în descrierea fazelor pe care le parcurge fenomenul în discuţie (Konopnicky, 1978, p. 99; Popescu, 1991, pp. 24-25):

- *faza premergătoare,* caracterizată prin apariţia primelor probleme în realizarea sarcinilor şcolare, a primelor goluri în cunoştinţele elevului, încetinirea ritmului în raport cu ceilalţi elevi; în plan psihologic, impactul acestor dificultăţi se exprimă în apariţia primelor simptome ale nemulţumirii elevului în legătură cu şcoala, în lipsa interesului şi a dorinţei de a învăţa; acesta e un insucces episodic, de scurtă durată, care poate fi uşor recuperat dacă e sesizat la timp; din nefericire, această stare de lucruri poate să rămână necunoscută atât profesorilor şi părinţilor, cât şi elevului însuşi, care nu înţelege ce se întâmplă şi cum a ajuns să nu mai facă faţă sarcinilor şcolare;
- *faza de retrapaj propriu-zis,* caracterizată prin acumularea de goluri mari în cunoştinţele elevului şi evitarea oricărei încercări de îndeplinire independentă a sarcinilor; pe plan psihocomportamental, apar aversiunea faţă de învăţătură, de profesori şi de autoritatea şcolară în general, perturbarea orelor, chiulul de la ore şi alte forme de negare a activităţii şcolare; notele proaste şi atitudinea elevului faţă de şcoală sunt simptome uşor de sesizat, şi acum intervin primele încercări oficiale de rezolvare a problemei; dacă aceste încercări nu sunt cele adecvate, eşecul se adânceşte;
- *faza eşecului şcolar formal,* care se exprimă în repetenţie sau abandon şcolar, cu consecinţe negative atât în ceea ce priveşte dezvoltarea personalităţii, cât şi integrarea socială şi profesională.

Delimitarea formelor de insucces şcolar se poate face şi recurgând la ceea ce Riviere (1991, *cf.* Jigău, 1998, p. 34) a numit *indicatori ai existenţei unor forme stabilizate de eşec*:

- *indicatori proprii instituţiei de învăţământ*: rezultatele slabe la examene şi concursuri şcolare, repetenţia;
- *indicatori exteriori instituţiei şcolare:* tipul de orientare după terminarea şcolarităţii obligatorii (întreruperea studiilor apare ca o formă de eşec), rata ridicată de şomaj printre tinerii sub 25 de ani, rata de analfabetism;
- *indicatori referitori la efectele eşecului în plan individual*: rata de abandon şcolar şi absenteism, trăirea subiectivă a eşecului.

Se observă o lărgire a sferei de cuprindere a insuccesului şcolar prin includerea a ceea ce se întâmplă după terminarea şcolarităţii obligatorii, respectiv continuarea sau întreruperea studiilor, gradul de integrare profesională şi socială. Reuşita sau *er* nereuşita şcolară nu pot fi apreciate exclusiv după performanţele strict şcolare, exprimate în note. învăţarea trebuie să îşi dovedească eficienţa prin competenţele reale ale tinerilor, probate în situaţia competiţiei pe piaţa muncii, şi nu în mod formal, printr-o diplomă de studii. Prin această extindere a insuccesului şcolar la fenomenele
;a

postşcolare se repune de fapt în discuţie ideea că avem de-a face nu doar cu o problemă pedagogică, ci şi cu una socioeconomică.

Atunci când se vorbeşte de insuccesul şcolar, apare în mod frecvent şi conceptul de *inadaptare şcolară.* Inadaptarea şcolară se referă atât la dificultăţile de a îndeplini sarcinile şcolare, cât şi la eşecul de integrare în mediul şcolar din care elevul face parte. Se admite, în general, că un elev este adaptat atunci când reuşeşte să aibă relaţii cu ceilalţi elevi şi un mod adecvat de a răspunde exigenţelor şcolare. Evaluarea adaptării şcolare presupune luarea în consideraţie a acordului care se realizează între elev şi mediul şcolar în diferite momente, ţinând cont de o serie de indicatori, şi anume (Jigău, 1998, p. 19):

- aptitudinea elevului de a-şi însuşi informaţiile transmise şi posibilităţile de operare cu acestea;
- capacitatea de relaţionare cu grupul şcolar;
- interiorizarea unor norme şcolare şi valori sociale acceptate.

Din analiza acestor indicatori putem sesiza uşor faptul că îndeplinirea sarcinilor de învăţare reprezintă

doar o dimensiune a adaptării şcolare, care trebuie completată cu analiza indicatorilor relaţionali. Pot exista elevi care răspund bine dimensiunii pedagogice, în sensul că pot să-şi însuşească cunoştinţele la nivelul cerut de programele şcolare, dar au probleme în ceea ce priveşte relaţionarea cu colegii şi profesorii sau respectarea regulilor colectivităţii şcolare.

Studiile consacrate inadaptării şcolare se referă îndeosebi la debutul şcolarităţii (intrarea copilului în clasa I), pe motivul că au o frecvenţă mai ridicată, o mare diversitate şi pot să aibă consecinţe nefaste pentru întreaga traiectorie şcolară. în ceea ce priveşte raporturile dintre cele două noţiuni - insuccesul şcolar şi inadaptarea şcolară -, opiniile sunt împărţite. Unii autori consideră că inadaptarea este o formă a insuccesului şcolar, având o sferă de cuprindere mai restrânsă (Popescu, 1991, p. 25), în timp ce alţii consideră că sferele celor două noţiuni se intersectează, existând atât elemente comune, cât şi elemente specifice fiecăreia (Coaşan, Vasilescu, 1988, p. 20). Putem concluziona că starea de insucces şcolar nu poate fi tratată la modul general şi absolut, deoarece este un fenomen cu multiple faţete. Identificarea formei concrete de manifestare a insuccesului şcolar este primul pas, după care se pot formula ipoteze referitoare la cauzele lui şi se pot contura strategii de intervenţie.

A se vedea în acest sens A. Coaşan, A. Vasilescu, *Adaptarea şcolară,* Bucureşti, ESE, 1988; M. Farkaş, „Premisele psihologice ale intrării copilului în clasa I", în B. Zorgo, I. Radu (coord.), *Studii de psihologie şcolară,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979, pp. 300-320.

2. Dimensiunea subiectivă a insuccesului şcolar

Aprecierea succesului/insuccesului şcolar prin raportare la norme, la standardele de performanţă stabilite de sistemul educaţional face să se piardă din vedere dimensiunea umană a acestor fenomene. Profesorul este cel care constată, printr-o varietate de tehnici de evaluare, care sunt cunoştinţele şi competenţele achiziţionate de elev şi emite o apreciere (note sau calificative) prin care decide, în ultimă instanţă, destinul şcolar al copilului. Foarte rar contează în această ecuaţie ceea ce simte elevul. Modul în care elevul se percepe pe sine şi îşi evaluează rezultatele poate fi foarte diferit de cel al profesorului. D. Gayet (1997, p. 47) arată, de pildă, că, în şcoala elementară, copiii suferă mai mult din cauza dificultăţilor de integrare în grupul şcolar decât din cauza dificultăţilor de învăţare cu care se confruntă în clasă. Normele grupului se dovedesc mai puternice decât normele şcolare.

Dimensiunea subiectivă a insuccesului şcolar poate fi relevată şi atunci când acelaşi rezultat şcolar capătă semnificaţii diferite pentru profesor, pentru elev şi, respectiv, pentru părinţii săi. în timp ce profesorul va aprecia, de exemplu, o notă de 8 drept un succes, elevul o poate considera un eşec. Ceea ce contează în acest caz este nivelul de aspiraţie ce exprimă rezultatul pe care se aşteaptă să-l obţină un elev intr-o anumită sarcină şcolară. în fixarea nivelului de aspiraţie, un rol important îl au atât autoaprecierea elevului (determinată de performanţele anterioare), cât şi familia. In unele familii (de obicei cele cu un statut sociocultural ridicat) se fixează standarde foarte înalte privitoare la reuşita şcolară a copilului. Astfel, pot fi apreciate ca reuşite numai notele de 9 şi 10 (sau chiar numai de 10), şi tot ceea ce se află sub acest nivel este considerat un insucces. în acest caz, insuccesul se măsoară prin distanţa dintre rezultatele aşteptate şi cele obţinute. Avem de-a face, în fapt, cu un *insucces psihologic* sau cu ceea ce unii autori numesc un *fals insucces,* şi nu cu un insucces real. Insuccesul psihologic nu depinde de nivelul absolut al performanţei, întrucât el rezultă din raportarea eului la propria performanţă, relaţie trăită emoţional ca *sentiment al insuccesului.* Aceşti elevi trăiesc situaţia de „insucces" cu atât mai dramatic cu cât nivelul de aspiraţie este mai înalt.

Putem avea şi situaţia inversă, în care există o nereuşită obiectivă, reală, exprimată printr-o notă proastă, dar care să nu fie resimţită de elev ca un insucces. Elevul neinteresat de obţinerea de note mari, a cărui ţintă este doar promovarea la limită a clasei va trăi un sentiment de succes ori de câte ori îşi îndeplineşte acest obiectiv. O cercetare realizată de M. Jigău (1998, p. 73) a arătat o proporţie foarte mare (65%) de elevi situaţi în zona performanţelor minime, dar care se autoapreciază ca având rezultate bune sau medii. Ei îşi exprimă, în acelaşi timp, încrederea în succesul şcolar (reuşita la examen), dar mai ales în cel profesional (peste 35%). Rezultatele le apar acestor elevi conforme cu traiectoria pe care şi-au trasat-o în imaginaţie. Şi în acest caz, un rol important îl are interesul acordat de către familie instruirii şcolare a copiilor.

Rolul familiei se face simţit şi în fixarea sau reglarea nivelului de aspiraţie al elevului. De multe ori, se întâmplă ca nivelul de aspiraţie stabilit de părinţi să nu corespundă posibilităţilor reale ale elevului. Părinţii îşi proiectează în copii propriile lor ambiţii, visele şi dorinţele lor nerealizate, fără a ţine seama

de ceea ce doresc ei şi pot cu adevărat să facă. Expectanţele înalte ale părinţilor cu privire la rezultatele şcolare ale copilului sunt resimţite de acesta ca o presiune permanentă, motiv pentru care poate dezvolta o teamă accentuată de eşec. Această *teamă de eşec* şi, mai ales, anticiparea eşecului subiectiv (obţinerea unei aprecieri inferioare celei dorite), cu toate consecinţele care pot decurge de aici (privarea de recompense ori de afecţiune, certuri şi ţipete în familie etc), pot face să crească vulnerabilitatea copilului la eşec. Ne situăm, de fapt, într-un cerc vicios: nevoia accentuată de succes generează teama de eşec, care, la rândul ei, poate determina blocajul forţelor psihice, al mecanismelor prin care se realizează performanţele şcolare, şi, în final, insuccesul.
Interpretarea diferită a aceluiaşi rezultat şcolar de către elev şi, respectiv, de către părinţi poate proveni şi din „proiectele" sau obiectivele diferite ale acestora. Proiectul elevului este, cel puţin la nivelul şcolii elementare, unul pe termen scurt: să obţină note bune, să-şi mulţumească părinţii şi profesorii, să evite notele proaste. Ca atare, eforturile lui se vor îndrepta în această direcţie şi el va judeca un rezultat şcolar din această perspectivă: o notă bună înseamnă atingerea obiectivelor, o notă proastă trebuie corectată. Proiectul părinţilor este, în schimb, unul pe termen lung, şi anume să le asigure copiilor un viitor fericit pe plan profesional şi pe planul dezvoltării personale. Astfel, pentru părinţi, o notă proastă va însemna destrămarea iluziilor în privinţa viitorului „planificat" pentru copilul lor, eventual o revizuire a proiectului prin diminuarea ambiţiilor. în schimb, notele bune ale copilului le pot întreţine părinţilor iluzia că proiectele pe care le-au făcut în ceea ce-l priveşte sunt pe cale de a fi realizate.
Dacă avem în vedere puternicele implicaţii afective pe care le au rezultatele şcolare atât asupra elevilor, cât şi asupra părinţilor, s-ar părea că singura judecată obiectivă este cea a profesorului. El trebuie să aprecieze când un elev reuşeşte şi când se află în situaţie de eşec. De aici şi responsabilitatea enormă a profesorului de a asigura o apreciere obiectivă a elevului, apreciere ce poate avea caracter de „verdict pedagogic".
Fenomenul insuccesului şcolar trebuie tratat cu toată responsabilitatea de factorii educaţionali, pentru că efectele sale negative se fac simţite pe multiple planuri: şcolar, familial, social şi individual. Insuccesele şcolare ale elevilor reprezintă şi insuccese ale instituţiei şcolare, iar în cazul în care, cu ocazia examenelor naţionale (bacalaureat, capacitate), se înregistrează procente scăzute de promovabilitate, se poate pune problema eficacităţii sistemului educaţional în ansamblul său. Unii autori consideră că insuccesul şcolar marchează, în primul rând, „inadaptarea şcolii" la elev, deci ar trebui reconsiderate obiectivele şi finalităţile învăţământului. Pentru părinţi, insuccesul şcolar este, dintr-un anumit punct de vedere, mai dramatic, pentru că poate semnala un posibil insucces profesional, o situaţie economică modestă

i un statut social inferior pentru copil, atunci când va creşte. El mai semnifică işecul proiectului parental cu privire la viitorul copilului.
Ceea ce interesează cel mai mult este impactul psihologic al insucceselor şcolare îsupra elevului. Elevul este cel mai vulnerabil în această situaţie. Aprecierea profeso-ului reprezintă pentru elev un mesaj pe care îl recepţionează şi prin care conştienti-ază sistemul exigenţelor la care este supus. Această apreciere este asimilată şi uteriorizată de elev (mai ales de către elevul din clasele mai mici), devenind o;omponentă importantă a imaginii de sine. Astfel, notele proaste, persistenţa evaluărilor negative vor determina o alterare a imaginii de sine, pierderea încrederii în propriile posibilităţi de a rezolva sarcini şcolare, dezvoltarea unui sentiment de aeficienţă personală.
Degradarea progresivă a imaginii de sine, subaprecierea propriilor capacităţi de) face faţă sarcinilor cu un anumit grad de dificultate se corelează adesea cu o iupraapreciere a problemelor întâlnite. Elevul aflat în situaţie de insucces şcolar răieşte, în plan subiectiv, sarcinile şcolare ca pe nişte situaţii foarte dificile şi inticipează numai eşecuri în acţiunile sale. Insuccesele şcolare îl fac să creadă că nu posedă nici o competenţă şi, în consecinţă, nu se va mobiliza pentru depăşirea dificultă-ilor. Un mare număr de elevi aflaţi în situaţie de eşec şcolar lucrează sub posibilităţile or reale din cauza acestei supraestimări a dificultăţilor. Ei dezvoltă astfel o *atitudine italistă* în raport cu insuccesele şcolare, pe care o vor reproduce şi în alte situaţii.
Evaluările negative se răsfrâng şi în sfera relaţiilor interpersonale, în opiniile grupului şcolar, care preia aprecierile profesorului şi dezvoltă atitudini de margi-îalizare şi chiar de respingere a elevilor aflaţi în situaţie de eşec. Eşecul şcolar jenerează treptat sentimente de culpabilitate, inferioritate şi excludere. Şcoala ajunge â devină o adevărată povară pentru aceşti elevi, care se simt neînţeleşi de profesori, lărinţi şi colegi. De aici şi până la dezvoltarea unor conduite deviante - chiul de la coală,

fugă de acasă, abandon şcolar, violenţe şcolare - nu mai e decât un pas. în icest caz, psihologii vorbesc despre *efectele cumulative ale eşecului şcolar.*

Impactul psihologic al insuccesului şcolar este cu atât mai puternic şi mai greu de itenuat cu cât apare mai de timpuriu. în perioada şcolarităţii mici şi mijlocii, elevul:ste mai puţin pregătit să facă faţă dificultăţilor şi are nevoie de sprijinul adulţilor lentru a le depăşi. Tot acum, aprecierile profesorilor sau părinţilor sunt mult mai işor interiorizate şi transformate în autoapreciere. Practic, se pune problema capaci-iţii fiecărui copil de a rezista, de a face faţă efectelor psihologice „perverse" ale valuărilor negative şi de a-şi proteja imaginea de sine. O modalitate de menţinere a nei imagini de sine coerente şi pozitive o reprezintă sistemul autoatribuirilor, tspectiv atribuiri externe (invocarea unor cauze exterioare în raport cu şinele -lificultatea sarcinii) sau atribuiri interne (trăsături ale propriei persoane, dar mai uţin importante şi, eventual, trecătoare - oboseala, neatenţia, insuficienţa efortului) are să asigure protejarea trăsăturilor de personalitate înalt valorizate şi stabile. iceste atribuiri îi permit elevului să creadă în posibilităţile sale de a depăşi

dificultăţile, de a achiziţiona noi competenţe şi de a progresa în viitor. Părinţii şi profesorii pot susţine şi dirija sistemul atribuirilor pe care le face elevul.

3. Factorii insuccesului şcolar

Din ce motive un copil este elev bun şi din ce motive un copil este elev slab? Aceasta este întrebarea pe care şi-o pun şi la care trebuie să găsească răspunsul atât cei care cercetează fenomenul insuccesului şcolar, cât şi cei implicaţi, într-un fel sau altul, în actul educaţional. Identificarea unei forme de insucces şcolar trebuie urmată de analiza factorilor care favorizează şi determină respectiva formă de insucces, precum şi de elaborarea unor programe de intervenţie. Cercetările în acest domeniu au distins trei categorii de factori ai insucceselor şcolare: factori care ţin de elev (caracteristici anatomo-fiziologice şi psihologice), factori care ţin de şcoală şi de condiţiile pedagogice şi factori care ţin de familie şi de mediul sociocultural în general.

Se impun aici câteva observaţii. în primul rând, nu putem vorbi de un factor decisiv al insuccesului şcolar, deşi există autori care privilegiază un factor în raport cu ceilalţi. Astfel, uneori au fost puse pe primul plan cauzele „dispoziţionale", deci factorii care ţin de individ, mai ales cei de origine congenitală, alteori hotărâtori au fost consideraţi factorii de mediu. Ne raliem totuşi opiniei lui M. Gilly, care afirma că „...rar se întâmplă, în afara cazurilor unor influenţe masive, ca un singur factor să fie suficient pentru explicarea eşecului şcolar. Acest eşec este, în general, supradeterminat de factori multipli, ale căror efecte se îmbină şi se stimulează reciproc" (Gilly, 1976, p. 274). în al doilea rând, nu trebuie uitat că fiecare caz de insucces şcolar este unic, cu particularităţi proprii, şi poate proveni din combinaţii inedite de factori, uneori imposibil de prevăzut. Acest lucru implică o analiză diferenţiată, flexibilă şi adaptată fiecărui caz în parte. Tipologiile identificate atât în privinţa formelor de manifestare, cât şi a factorilor determinanţi facilitează înţelegerea trăsăturilor generale şi pot servi ca modele de referinţă, dar nu pot înlocui cunoaşterea şi tratarea individualizată.

3.1. *Factorii individuali ai insuccesului şcolar*

Multă vreme psihologii au considerat inteligenţa drept cel mai important factor al reuşitei şcolare. Impulsul este dat de elaborarea la începutul secolului XX a primului test de inteligenţă. La cererea Ministerului francez al Instrucţiunii Publice, care dorea să identifice copiii cu serioase deficienţe intelectuale pentru a le asigura o educaţie specială, A. Binet şi T. Simon au pus la punct primul instrument de predicţie a reuşitei şcolare bazat pe evaluarea inteligenţei. Testul de inteligenţă Binet-Simon era format din 30 de itemi, aranjaţi în ordinea crescătoare a dificultăţii. Copiii începeau cu probele cele mai uşoare, testul fiind întrerupt atunci când ei nu

mai reuşeau să rezolve nici o sarcină. Numărul de probe rezolvate corect de elevi indica *vârsta lor mentală,* care era apoi comparată cu vârsta cronologică. De exemplu, dacă un copil de 7 ani putea rezolva toate probele specifice celor de 8 ani, el era considerat ca având vârsta mentală de 8 ani.

La zece ani de la apariţia testului Binet-Simon, L.M. Terman, de la Universitatea Stanford (S.U.A.), a îmbunătăţit proba iniţială şi a adoptat faimosul concept IQ (propus de psihologul german W. Stern), ce reprezintă raportul dintre vârsta mentală şi vârsta cronologică, exprimate în luni. Scala de inteligenţă, cunoscută acum sub numele de Stanford-Binet, a fost revizuită în mod repetat, cel mai recent în 1986. Iniţial, studiile întreprinse au găsit coeficienţi de corelaţie între scorurile obţinute la testele de

inteligență şi performanţele şcolare de 0.70, ceea ce înseamnă că aproximativ 50% din succesul şcolar este datorat potențialului intelectual al copilului. în consecință, nivelul IQ a fost proiectat ca indice al potențialului de învățare. Adesea, cadrele didactice consideră nivelul reuşitei şcolare drept nivel de inteligență, şi chiar şi elevii echivalează uneori notele şcolare cu grade de inteligență. Cercetările ulterioare au arătat că aceste corelații sunt valabile pentru etapele de început ale şcolarității şi că ele îşi pierd valabilitatea pe măsură ce elevii avansează pe scara educațională. Capacitatea predictivă a testelor de inteligență este aproape nesemnificativă pentru nivelurile înalte ale şcolarității (studii universitare, de exemplu). Aceasta înseamnă că, pe măsură ce educația înaintează, intervin şi alți factori care contribuie la obținerea performanţelor şcolare (detalii în Atkinson et al, 2002, p. 550).
Inteligența este doar unul dintre factorii individuali ce determină succesul sau insuccesul elevului la învățătură. Ea poate deveni factorul fundamental în cazurile de deficiență mentală. Deficiența mentală desemnează o reducere de un anumit grad a capacităților psihice, fapt ce determină dereglări ale mecanismelor de adaptare a individului la condițiile de mediu şi la standardele de conviețuire socială. Dacă se ia drept criteriu coeficientul de inteligență, un IQ situat între 90 şi 110 este considerat normal, un IQ mai mare de 130 indică o inteligență superioară (vorbim, în acest caz, de supradotare), iar un IQ sub 70 indică deficiența mentală. Există patru grade de deficiență mentală: deficiență mentală *uşoară* (IQ cuprins între 55 şi 70), deficiență mentală *moderată* (IQ cuprins între 40 şi 55), deficiență mentală *severă* (IQ cuprins între 20 şi 40) şi deficiență mentală *profundă* (IQ sub 20). Atunci când IQ este situat intre 70 şi 80, se vorbeşte despre *inteligența de limită.*
Primul pas în diagnosticarea şi analiza unui insucces şcolar trebuie să fie măsurarea inteligenței. Acest lucru trebuie realizat de către specialişti, cu mare prudență, interpretarea rezultatelor făcându-se numai în funcție de valoarea diagnostică a testului. Competența examinatorului este condiția decisivă a validității şi utilității oricărei testări. Ceea ce „decodifică" un psiholog competent din datele obținute în urma testării este mai important decât ceea ce măsoară testul. Diagnosticul formulat pe baza interpretării datelor dezvăluie şi clarifică eventualele deficiențe intelectuale ale elevului cu dificultăți de adaptare la activitatea şcolară, care nu face față cerințelor

programelor instructiv-educative. Atunci când insuccesul unui elev exprimă dezvoltarea sub limită a nivelului inteligenței, se impune orientarea acestuia către şcolile speciale.
O discuție aparte o necesită copiii cu inteligență de limită, întrucât integrarea lor şcolară este posibilă cu condiția diferențierii şi individualizării curriculumului. în determinarea apartenenței copilului la categoria inteligenței de limită, argumentul hotărâtor îl constituie capacitatea lui de învățare şi de adaptare la cerințele colectivității normale. Unii elevi rezolvă problemele şi sarcinile şcolare doar până la un anumit nivel de complexitate şi abstractizare. Există un prag dincolo de care prestațiile intelectuale ale acestor elevi se situează sub nivelul cerințelor şi, ca atare, se instalează insuccesele şcolare. La vârsta şcolară, elevii cu inteligență de limită prezintă o simptomatologie specifică, după care pot fi identificați (Kulcsâr, 1978, p. 101; Coaşan, Vasilescu, 1988, p. 60): inteligență generală fluidă săracă; conduite operatorii inferioare vârstei cronologice; aptitudini verbale nedezvoltate; oscilații în performanţele intelectuale; răspunsuri date într-o manieră inegală (adesea lacunară); nevoia unui interval de timp şi a unui ajutor din partea educatorului pentru mobilizarea capacităților intelectuale în oferirea unui răspuns corect; dificultăți în însuşirea cititului şi scrisului, precum şi a calculului aritmetic; dificultăți în realizarea operațiilor de analiză şi sinteză, comparație, abstractizare, clasificare cu conținut semantic; deficiențe de colaborare şi de stabilire a unor relații interpersonale, datorate unei imaturități socioafective, lipsei de stăpânire, de autocontrol şi autoreglare; reacții de opoziție, de indisciplină şi, în general, atitudini negative față de şcoală. Diagnosticarea inteligenței de limită este importantă, cu atât mai mult cu cât există o serie de particularități comune cu deficiența mentală uşoară, însă coeficienții de educabilitate sunt diferiți.
în ultimele două-trei decenii s-a conturat un nou concept al potențialului intelectual, concretizat în noțiunea de *potențial de învățare.* Cadrul teoretic de bază pentru cercetările privind evaluarea potențialului de învățare este oferit de teoria lui L.S. Vîgotski privind *zona proximă a dezvoltării,* care surprinde decalajul dintre nivelul actual al dezvoltării şi cel potențial. Testele de inteligență evidențiază, în general, aspecte încheiate, finite ale dezvoltării proceselor cognitive şi oferă o imagine statică a acestora. Datele obținute din aceste teste cuprind prea puține informații despre funcționalitatea structurilor cognitive ale individului. Din acest motiv, evaluarea potențialului de

învățare urmărește să surprindă ceea ce poate să învețe un subiect. Metodele folosite în evaluarea potențialului de învățare sunt *metode formativ--dinamice,* care permit obținerea unei radiografii a proceselor implicate în învățarea cognitivă şi delimitarea factorilor care stau la baza insuccesului şcolar. Evaluarea formativ-dinamică reconsideră relația inteligență-învățare, măsurând inteligența prin profitul cognitiv ce se obține în urma unei situații de învățare.

O cercetare privind evaluarea potențialului de învățare la copiii cu intelect de limită şi cei cu deficiență mentală uşoară este realizată de S. Szamoskozi, în *Evaluarea potențialului intelectual la elevi,* Editura Presa Universitară Clujeană, 1997.

Cele două tendințe sunt complementare în examenul psihologic. Testele permit evaluarea a ceea ce poate face un subiect în momentul administrării, în timp ce evaluarea potențialului de învățare ne ajută să estimăm dacă subiectul este capabil să învețe. In acest din urmă caz, se urmărește să se determine viteza învățării, precum şi capacitățile de conservare şi transfer. Profitul pe plan educațional al evaluării potențialului de învățare este foarte important, pentru că orientează intervenția psihologică pentru ameliorarea performanțelor intelectuale mult mai precis decât o fac testele de inteligență. Se poate acționa diferențiat, pe domenii extrem de înguste ale funcționării mentale (memorie, strategii rezolutive, procese perceptive).

Se vorbeşte astăzi tot mai mult despre *educabilitatea cognitivă,* care vizează în principal ameliorarea eficienței intelectuale prin elaborarea unor metode de recuperare centrate pe individ, respectiv pe tipul de deficiență constatat în prelucrarea la nivel mintal a informațiilor. Un program elaborat special pentru depistarea funcțiilor cognitive deficitare şi recuperarea acestora este cel elaborat de R. Feurstein (1970) şi numit Programul de îmbogățire Instrumentală. Acesta se bazează pe două concepte-cheie: cel de *modificabilitate cognitivă* şi cel de *învățare mediată.* Modificabi-Iitatea cognitivă defineşte capacitatea individului de a remodela cunoştințele acumulate în funcție de situațiile-problemă ivite, iar învățarea mediată este „un proces de interacțiune între un organism (intelect) în formare şi un adult competent care se interpune între copil şi sursele externe de informație, determinând o mediere a acestora în sensul selectării, transformării, sistematizării, pentru a determina formarea unor instrumente cognitive eficiente" (Feurstein, 1970, pp. 358-359, *cf.* Szamoskozi, 1997, p. 44).

Cauza principală a diferențelor ce apar între performanță şi potențialul intelectual real al copilului se află, în concepția lui Feurstein, în insuficiența procesului de învățare mediată oferit de mediul şcolar, familial şi social. Spiritul programului transformă maniera în care profesorii îşi concep activitatea de predare-învățare. Astfel, profesorul este cel care mediază experiențele de învățare ale elevilor, le facilitează abordarea situațiilor-problemă cu care se confruntă, favorizează apariția motivației intrinseci pentru sarcină, îi face să conştientizeze dificultățile şi să caute calea prin care fiecare dificultate poate fi depăşită.

în multe cazuri, insuccesele şcolare ale elevilor nu sunt determinate de insuficiențe intelectuale, ci de alți factori cu caracter individual, şi anume: factori de ordin somato-fiziologic (dezvoltarea fizică, starea de sănătate şi echilibrul fiziologic), factori afectiv-motivaționali şi de personalitate. Dezvoltarea fizică a copilului (statură, greutate, forță musculară, maturizare fizică) reprezintă un parametru important, care trebuie luat în considerație atât de părinți, cât şi de profesori. Anomaliile şi dereglările în dezvoltarea fizică favorizează instalarea stării de oboseală, cu repercusiuni asupra activității intelectuale a elevilor. Starea generală a sănătății îşi pune amprenta asupra puterii de muncă şi a rezistenței la efort. Unui copil care oboseşte repede din cauza unei sănătăți mai şubrede îi va fi mult mai greu să efectueze o

muncă rapidă şi de bună calitate în cazul unui efort prelungit. R. Deriviere constată că starea sănătății joacă un rol cu atât mai important cu cât inteligența este mai deficitară.

Echilibrul fiziologic este dat de modul în care se manifestă funcțiile vitale ale organismului (metabolism, glande endocrine, respirație, circulație), precum şi de starea generală a sistemului nervos şi a analizatorilor. Aşa-numitele „fragilități fiziologice", care se pot exprima prin tulburări senzoriale (acuitate vizuală, auditivă etc.), stări nervoase, disfuncții metabolice sau ale glandelor endocrine, perturbări legate de somn, pot avea o influență considerabilă asupra activității de învățare.

Un studiu realizat de M. Gilly (1976) îşi propune să aprofundeze condițiile reuşitei şi eşecului şcolar prin luarea în considerație a unor factori a căror importanță este deseori subestimată de cadrele didactice şi chiar de către psihologi, şi anume factorii de ordin fiziologic şi factorii de mobilizare.

Autorul consideră că nu este nevoie ca tulburările de sănătate să fie grave pentru ca activitatea şcolară să aibă de suferit. E suficient ca tulburările respective să aibă un caracter cronic pentru ca reuşita să fie compromisă. Fragilitatea somato-fiziologică a elevilor slabi studiaţi de Gilly se exprima prin tulburări ale somnului şi ale poftei de mâncare, dar, mai ales, prin prezenţa numeroaselor tulburări de sănătate cu caracter cronic, printre care aşa-numitele afecţiuni „fără vâlvă", aparent benigne, dar care constituie totuşi un handicap important (afecţiuni rinofaringiene, afecţiuni hepatice, afecţiuni ale sistemului nervos).

Dificultăţile de ordin fiziologic pot avea o influenţă *directă* sau una *indirecta* asupra activităţii şcolare. Influenţa directă se exprimă prin creşterea gradului de oboseală, prin reducerea capacităţii de mobilizare şi de concentrare. Influenţa indirectă presupune intervenţia unor factori de atitudine din partea părinţilor şi a copilului ca reacţie la aceste dificultăţi. în general, mamele acestor elevi nu sunt suficient de conştiente de faptul că dificultăţile de natură fiziologică au repercusiuni negative asupra activităţii şcolare a copiilor lor. Atitudinea acestora se poate exprima în două moduri: prin subestimarea dereglărilor fiziologice şi înlocuirea lor cu alţi factori (lene, rea-voinţă, nepăsare, lipsă de atenţie, de energie, maturizare insuficientă) sau prin adoptarea unei atitudini de supraprotecţie. în timp ce prima atitudine adânceşte conflictele intrafamiliale, cea de-a doua perpetuează statutul de „copil mic" şi întreţine conduita pasivă şi dependenţa faţă de adulţi. Cocoloşind un copil pe care-l ştie bolnăvicios, mama îi oferă, cel mai adesea fără să-şi dea seama, o compensaţie afectivă pentru decepţiile sale şcolare şi există toate şansele ca el să se complacă în această situaţie, evitând să înfrunte obstacolele (Gilly, 1976, pp. 147-149).

Legaţi cumva de factorii somato-fiziologici, dar şi de trăsăturile de personalitate sunt factorii energetici şi mecanismele de reglare, care se exprimă în puterea de muncă, rezistenţa la efort, ritmul şi eficienţa activităţii. Sunt elevi care, deşi au o inteligenţă normal dezvoltată, se mobilizează greu, sunt excesiv de lenţi, au nevoie de o perioadă dublă sau triplă de timp faţă de colegii de clasă pentru a rezolva sarcinile şcolare. în pofida dorinţei sale de a reuşi, elevul este în imposibilitate de a

lucra mai rapid, cu o calitate şi o precizie satisfăcătoare. Orice încercare venită din partea şcolii sau a familiei de a-i face pe aceşti elevi mai rapizi duce la confuzii, la insucces, ceea ce agravează situaţia tensionată în care se află. Aşadar, încetineala psihofiziologică excesivă, ritmul prea lent pot genera, chiar şi la un copil cu posibilităţi intelectuale normale, forme specifice de insucces şcolar (vezi, în acest sens, Kulcsăr, 1978, pp. 62-64).

De asemenea, întâlnim elevi cu posibilităţi reale de învăţare care, datorită trebuinţei scăzute de autorealizare în domeniul activităţii şcolare, nu-şi utilizează la maximum aceste posibilităţi. Motivaţia îndeplineşte, prin urmare, un rol important în reuşita şcolară a elevilor. Motivaţiei i-am consacrat un capitol special, aşa că vom adăuga doar faptul că lipsa de interes, corelată cu o atitudine negativă faţă de învăţătură şi de şcoală în general declanşează mecanisme de evitare sau de refuzare a îndeplinirii sarcinilor şcolare. Capacitatea de autoreglare şi de adaptare a elevului la cerinţele activităţii şcolare este influenţată şi de factorii afectivi, pe dimensiunea stabilitate-instabilitate emoţională. Polul negativ, instabilitatea emoţională, se caracterizează prin dezechilibru, discontinuitate în activitate, agitaţie psihomotorie, excitabilitate accentuată, dificultăţi de concentrare a atenţiei. Aceste trăsături sunt semnul unei fragilităţi a sistemului nervos central. Elevul instabil se află mereu în căutare de senzaţii noi, inedite. Excitabilitatea accentuată se răsfrânge şi asupra altor procese psihice: gândirea devine superficială, elevii nu pot susţine o activitate de lungă durată care implică efort voluntar, nu suportă explicaţii lungi, obosesc rapid, lăsând impresia de insuficienţă intelectuală.

T. Kulcsăr (1978, p. 67) prezintă cazul unui elev cu un nivel ridicat de inteligenţă, dar care are rezultate şcolare proaste, ce au fost puse pe seama instabilităţii şi a dezechilibrului emoţional: „Contactul social afectiv se stabileşte greu cu D.T., care manifestă frecvent semne de agresivitate şi de încăpăţânare. Conştiinţa sarcinii este puţin dezvoltată; în timpul examinării psihologice accentuează mereu că probele îl plictisesc. Acceptă rezolvarea lor numai pe o durată scurtă de timp şi pentru diverse recompense materiale. Prin hipermotilitate şi prin logoree - simptome ale reactivităţii emoţionale ridicate - încearcă să evite efortul voluntar (...). Comportamentul lui foarte neechilibrat, dirijat mai mult de impulsuri, se caracterizează prin evitarea colectivităţii, a relaţiilor interpersonale, mai ales a relaţiilor cu adulţii".

Toţi aceşti factori individuali condiţionează, într-o măsură sau alta, rezultatele la învăţătură ale

elevului. Ei acționează separat sau în combinații specifice, fiecare dintre ei putând îndeplini rolul de cauză principală ori secundară, directă sau indirectă.

3.2. *Factorii familiali ai insuccesului şcolar*

în ultimii ani, cercetarea cauzelor insuccesului şcolar s-a orientat mai mult către mediul de proveniență al copilului (familie, mediul comunitar restrâns), pe considerentul că un mediu defavorizant nu poate să asigure referințele culturale minime necesare pentru a valorifica eficient oferta şcolară existentă. Această abordare este

cunoscută sub numele de *teoria handicapului sociocultural,* care susține că inegalitățile socioculturale reprezintă cauza majoră a diferențierii traiectoriilor şcolare. Şcoala nu face decât să reproducă inegalitățile sociale. în ciuda numeroaselor critici venite din partea acelora care susțin ideea egalității şanselor, orice investigație asupra eşecului şcolar va găsi o relație între frecvența acestuia şi mediul socioeconomic al copilului aflat în dificultate.

Atunci când se evaluează impactul mediului familial asupra rezultatelor şcolare ale copilului, se iau în considerație o serie de parametri: situația economică a familiei şi statutul socioprofesional al părinților, nivelul cultural, stilul educațional familial, structura familiei, relațiile intrafamiliale şi tipul de coeziune familială. Situația economică precară şi instabilă, nivelul scăzut al veniturilor familiei afectează traiectoria şcolară a elevului în mai multe feluri. în primul rând, sărăcia face ca multe familii (îndeosebi din mediul rural) să nu poată suporta cheltuielile de şcolarizare ale copilului (rechizite, îmbrăcăminte, transport), şi atunci ele recurg la întreruperea şcolarității. Nu mai este un secret pentru nimeni că, în ultimii ani, se înregistrează o rată ridicată a abandonului şcolar, cauzată de situația economică a familiei. Problemele cele mai grave sunt legate de faptul că abandonul se produce, în multe cazuri, înainte de finalizarea şcolarității obligatorii. în toate țările se înregistrează abandonuri şcolare, numai că, în economiile dezvoltate, abandonul şcolar este mai ridicat la nivelul învățământului postobligatoriu (liceu, învățământ superior), în timp ce în țările sărace rata abandonului şcolar este mai mare la nivelul învățământului primar.

în al doilea rând, sunt situații în care familiile fac mari eforturi financiare şi sacrificii pentru a-şi trimite copiii la şcoală, dar lipsurile pe care trebuie să le suporte se transformă adesea în conflicte intrafamiliale, în relații tensionate, în acumularea de către elev a unor frustrări legate de sărăcia familiei sale, toate acestea influențând negativ calitatea prestației lui şcolare. Studiile în domeniu au analizat chiar şi rolul pe care îl au existența unei camere personale şi a unui loc de studiu asupra reuşitei şcolare a copilului şi au înregistrat tulburări ale echilibrului personal, agresivitate şi nervozitate permanentă acolo unde aceste condiții lipsesc. în al treilea rând, copiii care trăiesc în familii sărace au şanse mai mici de a-şi însuşi o educație şcolară completă. Cheltuielile pe care le presupune şcolaritatea, îndeosebi şcolaritatea de lungă durată, face ca multe familii să se orienteze spre filiere şcolare de scurtă întindere şi spre profesii solicitate imediat pe piața forței de muncă.

Sunt însă autori care susțin că reuşita la învățătură depinde cu mult mai mult de factorii culturali sau de nivelul de pregătire al părinților decât de condițiile materiale de viață. Este invocată influența deosebirilor în ceea ce priveşte nivelul de aspirație al părinților şi atitudinea lor față de educație, dar mai ales bagajul cultural propriu-zis, exprimat în limbajul utilizat în familie, în practicile culturale ale acesteia (lectura cărților, discuții pe diferite teme, vizionarea de spectacole, vizitarea de muzee, expoziții etc.) şi în sistemul de valori.

Limbajul are un rol important în însuşirea culturii şcolare şi, de aceea, reuşita şcolară este puternic dependentă de performanțele lingvistice ale copilului. Sunt bine cunoscute rolul familiei, în special al relației mamă-copil, în însuşirea limbajului şi consecințele acestui proces asupra evoluției intelectuale a copilului. Problema se pune însă în termenii mai largi ai tipului de cod de vorbire (formă a discursului) utilizat în comunicarea dintre părinți şi copii, ai conținuturilor culturale şi valorilor vehiculate prin limbaj. Sociologul B. Bernstein (1978, pp. 60-88) arată că forma de vorbire este expresia unei structuri sociale determinate şi impune conceptul de *cod sociolingvistic,* care desemnează o legătură cauzală între rolurile sociale, codurile de vorbire şi modalitățile de exprimare şi transmitere a înțelesurilor verbale. Autorul face distincția între două variante de coduri sociolingvistice: *coduri restrânse* şi *coduri elaborate.* Codul restrâns este caracterizat de un vocabular relativ sărac şi de folosirea unei sintaxe simple şi rigide uşor previzibile. Codul elaborat se caracterizează printr-un vocabular bogat şi nuanțat, prin modalități mai complexe de organizare a

frazei, care permit exprimarea gândurilor şi a intenţiilor personale într-o formă verbală explicită. Codurile restrânse sunt accesibile tuturor, în timp ce accesul la codurile elaborate este restrictiv, dat fiind faptul că accesul la tipul corespunzător de relaţie socială este limitat. întrebuinţarea unui cod restrâns sau a unui cod elaborat nu depinde deci de trăsăturile psihologice ale locutorului, ci de accesul acestuia la poziţii sociale şi la sisteme de roluri care implică un tip de vorbire sau altul. Rezultă că şansele copiilor din familiile cu un status socioeconomic şi cultural scăzut de a accede la codurile elaborate sunt reduse. Bernstein a urmărit modul în care codul sociolingvistic elaborat, specific familiilor cu un statut socioeconomic şi cultural înalt, care este utilizat şi în şcoală pentru transmiterea culturii şcolare, îi dezavantajează pe elevii proveniţi din medii sociale defavorizate, în care nu se foloseşte decât un cod sociolingvistic restrâns. Chiar în condiţii de potenţial intelectual egal, diferenţele lingvistice îi plasează pe copii în situaţii diferite. Cei familiarizaţi deja cu un limbaj abstract, bogat, nuanţat vor avea o mai mare uşurinţă în achiziţionarea cunoştinţelor transmise de şcoală în raport cu cei care au dificultăţi în utilizarea instrumentelor
VciDalc.
Autorul invocat îşi nuanţează poziţia cu privire la rolul codului sociolingvistic în reuşita şcolară, afirmând că faptul de a manipula doar coduri restrânse nu constituie prin el însuşi un handicap şi nu poate explica singur eşecul şcolar mai frecvent în rândul copiilor proveniţi din familii defavorizate. Şi totuşi, faptul că limbajul folos.it în familiile favorizate sociocultural este mai apropiat de cel utilizat la şcoală fc creează copiilor din aceste familii un avantaj de debut, pentru că îi plasează în poziţii de continuitate, de întărire a achiziţiilor anterioare. în schimb, cei care nu stăpânesc decât coduri restrânse sunt obligaţi la efortul unor noi achiziţii, precum şi la o schimbare a structurilor subiective profunde pe care se bazează capacitatea lor de comunicare şi de relaţionare.

în general, elevul provenit din familii favorizate va beneficia, chiar de la începutul şcolarităţii, de un „capital cultural" identic sau apropiat de cultura vehiculată în şcoală care îi va facilita obţinerea succesului şcolar. Spre deosebire de acesta, elevul provenit dintr-un mediu defavorizat poate fi confruntat cu valori, norme şi atitudini diferite de cele specifice codului cultural familial. între şcoală şi casă apare un fel de prăpastie. Modul în care se stabilesc relaţiile cu adulţii, stabilitatea, rigoarea şi disciplina cu care sunt concepute regulile de viaţă şi de muncă reprezintă pentru aceşti copii lucruri cu care nu sunt obişnuiţi. Lipsa de compatibilitate între modelul cultural al familiei şi modelul cultural al şcolii a fost desemnată prin conceptul de *violenţă simbolică,* propus de Pierre Bourdieu. Această bulversare a valorilor şi certitudinilor elevului dobândite prin socializarea familială poate genera atitudini de refuz şcolar, proteste, violenţă, eşec.
Atitudinile şi performanţele şcolare ale elevilor sunt influenţate şi de *stilurile educative familiale.* Stilul educativ al familiei desemnează natura şi caracteristicile raporturilor familiale în cadrul cărora se realizează procesul educativ. în literatura sociologică sunt identificate mai multe modele de acţiune parentală, care se organizează în jurul următoarelor axe: restricţie-toleranţă, angajament-detaşare, dependenţă--autonomie, respingere-acceptare (Pourtois, 1978). Combinând două variabile, *control parental - suport parental,* Diana Baumrind (1980; *cf.* Stănciulescu, 1997, pp. 91-92) identifică trei stiluri educative parentale: *permisiv, autoritar* şi *„autorizat".*
Stilul permisiv se caracterizează printr-un nivel scăzut al controlului parental şi printr-un nivel ridicat al susţinerii. Copilului îi sunt impuse puţine norme de conduită şi puţine responsabilităţi, în schimb părinţii se străduiesc să înţeleagă şi să răspundă nevoilor copilului. *Stilul autoritar* asociază un nivel înalt al controlului cu o slabă susţinere a activităţii copilului. Acestuia i se impun principii şi reguli de conduită inviolabile, conforme cu valorile pe care părinţii le transmit sistematic: muncă, ordine, disciplină, autoritate. *Stilul „autorizat"* îmbină controlul sistematic cu un nivel înalt al suportului parental. Părinţii formulează reguli şi controlează respectarea lor, dar nu le impun, ci le discută cu copiii, explicându-le raţiunile pentru care regulile trebuie respectate şi situaţiile în care acestea se aplică.
Deşi este dificil de formulat reguli precise cu privire la stilul educativ cel mai eficient din punctul de vedere al reuşitei şcolare a copilului, autoarea pledează pentru stilul autorizat, deci pentru o combinaţie nuanţată şi flexibilă între afecţiune şi susţinerea parentală (încurajări, sfaturi, recompense) a activităţii şcolare şi controlul acestei activităţi, formularea unor norme clare şi ferme de conduită în interiorul şi în afara familiei.
în aceeaşi arie de influenţe se înscriu şi *climatul educativ familial,* respectiv *tipul de interacţiune*

familială. Cercetările realizate de M. Gilly (1976) au arătat că elevii slabi trăiesc deseori într-un climat tensionat, caracterizat prin instabilitate, prin dezacorduri între cei doi părinți cu privire la educația copilului şi prin culpabilizări reciproce. în familiile elevilor slabi, mamele nu au suficientă autoritate, sunt prea permisive şi dau dovadă de slăbiciune, sunt anxioase şi superprotectoare, în timp ce

tații sunt irascibili şi prea rigizi. Atât tatăl, cât şi mama sunt lipsiți de calm, de răbdare şi de stabilitate în relația lor cu copilul. Cei doi părinți nu sunt de acord cu privire la modul de intervenție educațională, tatăl acuzând mama de prea multă indulgență, iar aceasta spunând despre soț că e prea sever şi nu se ocupă îndeajuns de educația copilului. Incoerența atitudinii părinților, lipsa de calm şi de stabilitate în viața de familie sunt tot atâția factori care îl situează pe copil într-un climat de insecuritate afectivă puțin favorabil unei bune adaptări şcolare.
Dacă la divergențele privind educația copilului se adaugă lipsa de afecțiune între soți, cu viciile sau neînțelegerile lor, cu certuri, cu acte de violență şi cu o integrare slabă a familiei în viața socială, avem tabloul complet al unui mediu nefavorabil dezvoltării normale a copilului. Psihicul acestor copii este traumatizat. Ei îşi pierd treptat încrederea în forțele proprii, au sentimente de inferioritate, de nesiguranță, devin retraşi, timizi, anxioşi sau, dimpotrivă, nestăpâniți, obraznici, violenți. Şcolarul are nevoie acasă de un cadru general de viață în care să se simtă în siguranță. Aceasta se realizează numai cu părinți calmi, înțelegători, afectuoşi, maleabili în raporturile cu copilul, fără însă să dea dovadă de slăbiciune. Copilul trebuie să simtă că părinții se ocupă de el, că iau parte la micile lui necazuri şi la problemele care îl interesează. El are însă nevoie şi de un cadru de disciplină şi de exigență, pentru a nu socoti că libertatea lui este fără margini.
Cercetând factorii materni (de comportament, atitudinali şi de personalitate) care favorizează adaptarea şi reuşita şcolară a elevului, J.P. Pourtois şi H. Desmet (1991, *cf.* Stănciulescu, 1997, p. 105) identifică următoarele caracteristici ale stilului educațional al mamei:
- formulează exigențe care țin seama de capacitățile copilului;
- recurge la conduite ce facilitează învățarea atunci când copilul întâmpină dificultăți;
- exprimă puține sentimente de anxietate;
- stimulează gândirea copilului;
- oferă întăriri pozitive;
- arată puține stări negative față de copil;
- atribuie o semnificație precisă răspunsurilor copilului;
- manifestă stimă față de copil;
- exprimă mai uşor o stare dezagreabilă ce rezultă -din activitate;
- pretinde şi oferă justificări, explicații pentru răspunsurile copilului;
- lasă copilului inițiativa în timpul activităților de învățare;
- furnizează acestuia standarde de performanță;
- utilizează feed-back-uri corective.

Nu în ultimul rând, trebuie avut în vedere şi tipul de familie în care elevul este crescut şi educat: familie conjugală (compusă din doi părinți căsătoriți şi copiii rezultați din uniunea lor), familie monoparentală (compusă dintr-un singur părinte şi unul sau mai mulți copii), familie reconstituită (în care cel puțin unul dintre parteneri a mai fost căsătorit), familie adoptivă (în care unul sau mai mulți copii sunt adoptați).

Discuțiile cele mai frecvente sunt legate de faptul că anchetele empirice au indicat divorțul părinților drept un factor de risc major în ceea ce priveşte dificultățile şcolare ale elevului. Toți cercetătorii sunt de acord cu privire la faptul că elevii aflați sub incidența divorțului sunt marcați de numeroase probleme psihologice şi relaționale: trăiesc sentimente de confuzie, anxietate, frustrare, vinovăție, ruşine, durere şi stare de neputință. Reacția lor este diferită în funcție de vârstă, sex, timpul petrecut de la ruptura intervenită între părinți, calitatea relației cu fiecare dintre aceştia, relațiile dintre părinți după separare. Controversele apar atunci când este pusă în discuție ideea că numai familia biparentală poate asigura nivelurile cele mai înalte de dezvoltare psihoafectivă şi de integrare socială a copilului. Opozanții acestei idei susțin că nu monoparentalitatea în sine trebuie pusă în discuție, ci situația socială particulară a familiilor respective, caracterizată printr-un cumul de factori de risc. Eşecul şcolar

al copiilor proveniţi din familii monoparentale se datorează nu atât carenţelor educative ale acestui tip de familie, cât situaţiei complexe create din compunerea mai multor variabile: un statut socioprofesional, un nivel al veniturilor şi un nivel educaţional scăzute ale părintelui care primeşte custodia copilului, costurile materiale, psihologice şi sociale ale divorţului, schimbările repetate de domiciliu care antrenează şi schimbarea şcolii, a anturajului copilului, criza de autoritate a părintelui. Departe de a fi realizat un inventar exhaustiv al factorilor familiali care se află la originea insucceselor şcolare ale elevului (inventarul acesta îl putem găsi mai degrabă într-o lucrare de sociologia educaţiei), avem speranţa că am reuşit să atragem atenţia asupra situaţiilor de handicap sociocultural şi, în general, a unui mediu familial defavorizant, ce reclamă necesitatea unor strategii educative diferenţiate şi compensatorii. Reiterăm ideea că sunt puţine situaţii în care un singur factor este responsabil de eşecul şcolar al elevilor şi că, de obicei, elevii slabi „beneficiază" de un cumul de condiţii defavorabile. Şi în acest caz, un mediu familial defavorizat nu îi condamnă în mod automat la eşec pe toţi copiii proveniţi din aceste familii, după cum nici apartenenţa la un mediu favorizat din punct de vedere sociocultural şi economic nu asigură cu necesitate reuşita şcolară şi profesională. Faptul că o condiţie defavorabilă poate fi cauza unui eşec depinde de constelaţia de condiţii în care ea se înscrie şi de efectele de compensare ce pot exista. Nu întâmplător M. Gilly spunea că un factor poate deveni activ într-un anumit context şi inactiv în alt context. De exemplu, influenţa condiţiilor materiale este dependentă de modul în care familia reacţionează faţă de aceste condiţii şi de felul în care ea se mobilizează pentru a le face faţă. Influenţa aceasta poate fi echilibrată şi compensată de factorii de interes, de calităţile personale, de un nivel înalt de aspiraţie, de un climat educativ sănătos, de încurajările adecvate ale părinţilor. Aceasta ar însemna că influenţa mediului nefavorabil se diminuează la elevii foarte dotaţi sau foarte motivaţi.

. ("ii/.-.'"'r6bt ir •.'.-. 'ii; ■.•' -' ■ ′■;. ";v,-., *-bt* .. „ ′•■ ′,■″ •"!'

3.3. *Factorii de ordin şcolar ai insuccesului*

Şcoala prezintă o constelaţie de variabile ce pot acţiona ca factori cauzali sau favorizanţi ai insucceselor şcolare. Literatura consacrată acestei teme menţionează în această privinţă atât unele caracteristici generale ale şcolii, precum nivelul cheltuielilor şcolare, calitatea echipamentelor, a programelor, cât şi aspecte mai specifice, referitoare la organizarea procesului de învăţământ (obiective, conţinuturi, metode de predare-învăţare, sistem de evaluare), pregătirea psihopedagogică a profesorului, stilul educaţional, trăsăturile de personalitate ale profesorului, relaţiile profesor-elev, relaţiile şcolii cu familia.

Dezavantajul şcolilor din mediul rural, sub aspectul bazei materiale, al calităţii echipamentelor şcolare de care dispun şi al dotării cu personal didactic calificat, nu mai este nevoie să fie probat cu cifre. Cu greu putem să ignorăm prăpastia uriaşă care s-a creat în ultimul deceniu între o şcoală în care majoritatea elevilor au acasă un calculator, iar în cadrul şcolii au laboratoare modern echipate, şi şcolile din mediul rural, unde mulţi copii nici nu au văzut cum arată un calculator. Este o realitate de care trebuie să ţinem seama atunci când aceşti copii acced spre trepte superioare de învăţământ aflate în mediul urban. Ei reprezintă categoria cea mai expusă dacă educatorii nu vor cunoaşte foarte bine nivelul şi calitatea achiziţiilor anterioare ale acestor elevi, pentru a organiza învăţarea plecând de la ceea ce ştiu ei în acel moment. Tratarea egală a tuturor elevilor în numele egalizării oportunităţilor poate genera inegalităţi, transformându-se în contrariul intenţiilor atât de generos invocate.

în mod inevitabil, succesul sau insuccesul şcolar furnizează informaţii şi despre calitatea acţiunii pedagogice şi personalitatea profesorului. R. Glaser *(cf.* Kulcsâr, 1978. pp. 77-78) face distincţia între *mediul şcolar selectiv* şi *mediul şcolar adaptativ.* în mediul şcolar selectiv, elevul trebuie să se adapteze condiţiilor oferite de şcoală, metodelor de predare-învăţare utilizate de profesor. în acest caz, reuşita lui este condiţionată de capacitatea de a se adapta unor condiţii exterioare ce-i sunt impuse şi în mai mică măsură de capacitatea lui generală de învăţare. în consecinţă, mediul şcolar selectiv favorizează actualizarea doar a unora dintre potenţialităţile de care dispune elevul, ignorând realizarea altora. Mediul şcolar adaptativ oferă condiţii mult mai variate, ia în consideraţie diferenţele individuale dintre elevi şi permite exprimarea posibilităţilor fiecăruia.

Plecând de la ideea că, de cele mai multe ori, elevul este obligat să se adapteze la oferta şcolii şi că prea puţine sunt situaţiile în care se iau în consideraţie posibilităţile şi interesele elevului, vom analiza câteva dintre variabilele procesului educaţional care pot fi implicate în insuccesele şcolare. în repetate rânduri, profesorii, elevii şi chiar şi familia au pus în discuţie *conţinuturile învăţământului,* respectiv

caracterul lor supradimensionat, cu programe şi manuale supraîncărcate, dar şi cu un limbaj greu accesibil. Exigenţele şcolare impun parcurgerea şi asimilarea acestor

conţinuturi de către toţi elevii în aceleaşi unităţi temporale, ignorându-se dificultăţile pe care le întâmpină cei cu ritmuri de învăţare mai lente. Multe cadre didactice susţin că noul curriculum şcolar nu a făcut aproape nimic pentru a reduce cantitatea imensă de cunoştinţe care le sunt cerute elevilor. în continuare se cultivă intelectualismul, performanţele de excepţie (mitul olimpicilor români!), elitismul. Mentalitatea elitistă conform căreia şcoala se adresează numai vârfurilor, iar ceilalţi elevi, cei mai mulţi, sunt mai puţin luaţi în consideraţie, nu a fost eliminată prin reforma curriculară actuală. în baza acestei concepţii, există profesori care cresc cantitatea şi gradul de dificultate al cunoştinţelor transmise cu mult peste cele prevăzute în programele şi manualele şcolare.

Un studiu cu privire la impactul reformei curriculare în învăţământul general obligatoriu, realizat de colaboratori ai Centrului „Educaţia 2000" (2002, pp. 37-38), arată câteva dintre raţiunile acestei saturări a programelor şi manualelor din învăţământul obligatoriu. în primul rând, planurile de învăţământ merg în continuare pe o direcţie monodisciplinară, care lasă loc liber unei competiţii pentru afirmare şi supremaţie între disciplinele ce tind să ocupe în planul de învăţământ un spaţiu cât mai mare. Fiecare disciplină este şi se vrea importantă, ceea ce conduce la multiplicarea unor conţinuturi care ar fi putut fi corelate în cadrul unor sinteze interdisci-plinare, cu mai multe beneficii şi în plan formativ. în al doilea rând, continuă să funcţioneze ideea că o şcoală bună este aceea care dă cât mai multe sarcini cognitive elevilor. în şcoală şi în afara ei, elevii trebuie să fie cât mai ocupaţi, pentru că această situaţie aduce disciplină, rigoare, angajare totală, ceea ce întăreşte autoritatea profesorului şi măreşte spaţiul discreţionar al acţiunilor acestuia. Funcţionează aici o ideologie şcolară autori ţaristă, care poate contribui la supraîncărcarea informaţională a elevilor şi la insuficienta exersare a competenţelor cognitive.

Simptomatic pentru gradul de încărcare al elevilor cu sarcini şcolare este răspunsul acestora la întrebarea: „Ce aţi face dacă ziua ar avea două ore în plus? ". Cei mai mulţi ar folosi acest timp pentru relaxare, fie jucându-se, fie odihnindu-se. Trebuie să subliniem aici că la numărul mare de sarcini se adaugă şi un număr mare de ore pe săptămână, dispunerea defectuoasă a acestora, fără respectarea curbei efortului şi, în general, condiţii minime de igienă intelectuală. Toate acestea fac ca un număr mare de elevi să acuze un grad ridicat de oboseală, de epuizare fizică şi psihică. De asemenea, conţinuturile şcolare sunt greu accesibile nu numai prin supradimensionare informaţională, ci şi prin caracterul excesiv de abstract, preponderent teoretic, cu prea puţine aplicaţii practice şi, mai ales, prea puţine racordări la elementele de viaţă cotidiană.

Analiza documentelor privind reforma curriculară, realizată în studiul invocat, arată că educaţia pentru viaţa privată nu este un obiectiv asumat, aceasta fiind lăsată în responsabilitatea familiei. Elevii nu învaţă în mod explicit despre viaţă şi managementul domestic, bugetul familiei, igiena personală şi familială, îngrijirea copiilor şi a celor aflaţi în neputinţă, relaţiile de familie, relaţiile cu vecinii, relaţiile cu comunitatea locală, activităţile din timpul liber. Şcoala nu propune exerciţii de

viaţă, ci e mai mult un spaţiu închis, centrat pe conţinuturile academice, considerate ca fiind singurele capabile să asigure succesul în viaţa publică. Efectele sunt, pe de o parte, imposibilitatea elevului de a folosi conţinuturile învăţate la şcoală în situaţii şi contexte personale, iar pe de altă parte, relativizarea şi aprecierea acestor conţinuturi ca fiind neimportante şi lipsite de utilitate pentru ceea ce urmează să facă după terminarea şcolii. Şi aceasta, cu atât mai mult cu cât, prin exemplele pe care i le oferă societatea, elevul constată că succesul economic şi social, respectiv statusul ocupaţional şi veniturile unei persoane, se află într-o relaţie foarte slabă cu rezultatele la învăţătură din perioada şcolarităţii.

O altă variabilă a procesului educaţional aflată în legătură cu succesul sau insuccesul şcolar al elevilor se concretizează în *metodele de predare-învăţare.* Trebuie să spunem că în ultimii ani s-au făcut eforturi substanţiale în direcţia desfăşurării unor cursuri de formare a cadrelor didactice cu privire la utilizarea metodelor care asigură învăţarea activă, instruirea diferenţiată a elevilor, formarea gândirii critice a acestora. O serie de studii experimentale au arătat că rezultatele mai slabe ale unor elevi la unele discipline de învăţământ s-ar datora nu atât unor dificultăţi generate de structura intrinsecă a cunoştinţelor, cât unora iscate de greutăţile de adaptare la metodele folosite de profesori. Activizarea presupune angajarea efectivă a potenţialului şi a întregii energii spirituale de care dispune elevul pentru îndeplinirea sarcinilor de învăţare. Utilizarea metodelor care favorizează o învăţare activă,

precum problematizarea, învățarea prin descoperire, studiul de caz, jocul de rol, dezbaterea, brainstorming-ul, determină de fapt schimbarea locului elevului în activitatea şcolară.
Se află aici în discuție vechea dilemă pedagogică a şcolii, între şcoala centrată pe elev (învățare) sau şcoala centrată pe profesor (predare). Centrarea pe profesor presupune că rolul activ şi dominant îi revine profesorului, iar elevul este un receptor pasiv, solicitat doar să memoreze şi să reproducă. Centrarea pe elev, realizată prin metode active, presupune ca elevul să devină un constructor activ al structurilor lui intelectuale: elevul ia inițiative, acționează pentru a descoperi, ia atitudine în legătură cu cele comunicate, îşi afirmă ideile proprii, îşi satisface propriile interese, curiozități, pasiuni. Prin aceste metode, creşte ponderea activității independente a elevilor, care îşi asumă responsabil un comportament de învățare focalizat pe rezolvarea de probleme şi descoperirea de noi cunoştințe. Schimbarea rolului elevului antrenează şi schimbarea locului şi rolului profesorului în procesul de instruire. Acesta deține în continuare poziția-cheie, în sensul că inițiază şi monitorizează învățarea, dar în centrul preocupărilor se află elevul, ca principal beneficiar al acestor activități.
Desigur, există şi profesori reticenți la aceste elemente de noutate. Reticența lor vine probabil din confortul aplicării unor metode arhicunoscute şi utilizate ani de-a rândul, care, în anumite privințe, şi-au dovedit eficacitatea. Pe de altă parte, noile metode li se par riscante atât datorită incertitudinilor cu privire la posibilitatea de a le stăpâni şi folosi în mod adecvat (temeri care apar în mod inevitabil în legătură cu orice element de noutate), cât şi datorită faptului că efectele lor nu sunt sesizabile imediat, ci pe termen lung. De aici, judecata greşită că ar fi ineficiente.

Rigiditatea metodelor de predare-învățare, accentul pus pe memorare şi reproducere, precum şi activitățile de tip exclusiv frontal generează probleme de învățare multor elevi. Ideea învățământului realizat din perspectiva normei unice ori din cea a elevului de nivel mediu face să se piardă din vedere diferențele dintre elevi din punctul de vedere al aptitudinilor, al ritmului de învățare, al gradului de înțelegere a fenomenelor şi al rezultatelor obținute. Instruirea unitară nu înseamnă un învățământ „la fel pentru toți", ci crearea situațiilor favorabile fiecărui elev pentru descoperirea intereselor, aptitudinilor şi posibilităților de formare proprii. Pe cât de diferiți sunt elevii, pe atât de variate ar urma să fie şi condițiile de organizare şi funcționare ale proceselor de instruire. Este uşor de imaginat că inaptitudinea profesorului de a ține seama de aceste diferențe existente într-o clasă de elevi poate constitui un factor important în ceea ce priveşte insuccesele şcolare ale unor elevi. A impune întregii clase un ritm de lucru şi metode care nu convin decât câtorva elevi este total greşit. Din acest motiv, astăzi se vorbeşte tot mai mult despre strategii de diferențiere şi personalizare care să vizeze conținuturile, metodele de predare--învățare, formele de organizare a învățării şi metodele de evaluare. Diferențierea şi individualizarea instruirii se pot realiza numai printr-o bună cunoaştere a elevilor şi a motivelor profunde ale dificultăților întâmpinate de aceştia. în multe situații, insuccesele şcolare nu țin de dificultățile de înțelegere ori de ritmul prea lent de învățare, ci de *lipsa de informații a profesorului referitoare la trăsăturile de personalitate ale elevului, la problemele lui de sănătate ori la coordonatele mediului său familial.* Ce se întâmplă în majoritatea cazurilor? Dificultățile reale sunt ignorate sau subestimate şi se invocă lipsa de efort, de bunăvoință sau chiar de posibilități.
într-o cercetare realizată de M. Gilly (1972; *cf* Radu, 1982, pp. 206-207), unui lot de cadre didactice li s-a cerut să facă descrierea concisă a elevilor din clasele cu.care lucrează. Dintre cele peste 1.500 de caracterizări sau profiluri care s-au obținut, s-a constatat că atributele care îi diferențiază pe elevi sunt legate nemijlocit de activitatea de învățare şi reuşita şcolară (inteligență, memorie, sârguință, vocabular). Dincolo de aceste aspecte, contururile personalității se şterg, iar portretele încep să semene destul de mult între ele. Trăsături precum emotivitatea, stăpânirea de sine, onestitatea, deschiderea socială apar foarte rar, ceea ce dovedeşte că profesorul cunoaşte elevul numai prin prisma statutului său de şcolar, a normelor şcolare, dincolo de care imaginea lui despre elev este lacunară. în aceste condiții, ori de câte ori insuccesele şcolare ale elevilor s-ar datora unor caracteristici precum emotivitatea, climatul familial ori problemele de sănătate, care sunt mai puțin cunoscute de profesor, intervențiile recuperatorii ar fi dirijate într-o direcție greşită, ceea ce nu ar face decât să agraveze situația elevului.
P. Gosling realizează o cercetare asupra cauzelor eşecului şcolar din perspectiva psihologiei sociale. în acest context, el a studiat reprezentările reciproce profe-sor-elev, arătând că eficiența profesorului şi reuşita şcolară a elevului depind de aceste reprezentări. în reprezentările profesorilor asupra elevilor,

autorul a constatat

că aspectul normativ este foarte important. Cerinţele de rol ale profesorului, obligaţia lui de a preda şi a evalua au drept consecinţă faptul că influenţa cerinţelor şcolare asupra reprezentării elevilor este una extrem de puternică. Reprezentarea profesorului asupra elevului bun se constituie din următoarele atribute: motivat, inteligent, muncitor, sociabil, adaptat. Portretul elevului slab se alcătuieşte din antonimele acestor atribute: lipsă de motivaţie, deficienţe intelectuale, lene, inadaptare, slabe cunoştinţe anterioare (Gosling, 1992, p. 31).
Ne aflăm, de fapt, în aceeaşi situaţie când profesorul se lasă ghidat în aprecierile sale de trăsăturile implicate în activităţile şcolare, iar demersurile lui educaţionale vor fi în concordanţă cu această credinţă. Un rol important îl are şi modul în care profesorul face atribuiri cu privire la succesele şi insuccesele elevilor din clasele cu care lucrează. Gosling constată că, atunci când sunt chestionaţi cu privire la cauzele insuccesele şcolare, profesorii consideră *lipsa de efort* drept principalul factor. în acest caz, nu acţionează numai lipsa de informaţie a profesorului cu privire la elev, ci şi tendinţa acestuia de a-şi proteja stima de sine şi de a-şi menţine o identitate profesională pozitivă. Invocând lipsa de efort, profesorul plasează responsabilitatea eşecului pe seama elevului, iar în evaluările pe care le face îi va recompensa mai mult pe cei care depun un efort mai mare. Tipul de atribuire pe care îl face profesorul va avea ca efect interpretarea limitată a situaţiilor de insucces şcolar şi, ca atare, poate declanşa o intervenţie inadecvată pentru un elev care, de exemplu, are probleme de integrare în grupul şcolar ori provine dintr-un mediu familial defavorizat.
Toate aceste date indică faptul că profesorul rămâne un factor important în determinarea rezultatelor şcolare ale elevului. Ceea ce contează în abordarea situaţiilor de insucces şcolar nu este atât pregătirea lui de specialitate, cât, mai ales, *pregătirea lui psihopedagogică.* Din păcate, în cadrul formării iniţiale a profesorilor, această pregătire are în continuare o poziţie ingrată, considerată doar ca o posibilitate de a obţine un certificat. Este eronat să credem că psihologia şi pedagogia simţului comun, pe care le posedă fiecare dintre noi ca urmare a unei anumite experienţe sociale, sunt suficiente pentru depăşirea tuturor dificultăţilor cu care profesorul se confruntă în activitatea educaţională. Psihologia simţului comun ne poate ajuta în anumite cazuri, dar, de cele mai multe ori, mai curând ne face să greşim. Uneori, iremediabil.
Departe de noi ideea de a susţine că stăpânirea unui ansamblu de cunoştinţe psihopedagogice asigură automat reuşita în activitatea cu elevii. Numai că o bună formaţie teoretică în acest domeniu îl ajută pe profesor să găsească mult mai uşor soluţia potrivită pentru situaţiile particulare cu care se confruntă, să acţioneze în cunoştinţă de cauză şi să dovedească mai multă flexibilitate în abordarea contextelor educaţionale. Trebuie să insistăm aici şi asupra nevoii de a pregăti cu mai multă atenţie profesorii pentru abordarea situaţiilor „delicate", şi nu numai pentru situaţiile în care totul merge bine. Este nevoie de referiri speciale la modul în care trebuie abordaţi copiii cu dificultăţi de învăţare sau de adaptare şcolară, copiii cu probleme datorate handicapului sociocultural, precum şi de referiri la modalităţile de depistare

a eventualelor probleme de învăţare încă de la începutul şcolarităţii. Toate acestea presupun şi o colaborare bună între profesor şi psihologul şcolii (dacă acesta există), medicul şcolar şi familia copilului.
în aceeaşi categorie a factorilor care ţin de profesor se află şi *caracteristicile relaţiilor profesor-elev.* Toate experimentele pedagogice dau rezultate convergente: relaţia personalizată a profesorului cu elevul este o condiţie a reuşitei. Din păcate, în practica educaţională lucrurile se petrec invers: pentru profesor, reuşita e o condiţie a unei relaţii personalizate şi directe cu elevul. Deşi profesorii doresc să lupte contra eşecului, ei au relaţii în special cu cei care reuşesc. Şi asta nu face decât să-i excludă pe cei care eşuează şi chiar să întărească situaţia de eşec. în plus, profesorii îi percep pe elevi în termenii apartenenţei lor la o anumită categorie socioeconomică şi vor fi înclinaţi să-i privească într-o lumină nefavorabilă pe cei proveniţi dintr-un mediu defavorizat. De aici pot rezulta diferenţe de atitudine şi de relaţie cu elevul, care se vor repercuta în planul rezultatelor lui şcolare. Aceasta cu atât mai mult cu cât elevii proveniţi din familii defavorizate au interiorizat anticipat „stigmatul" socioeconomic şi vor fi şi mai traumatizaţi de o atitudine negativă a profesorului. Or, elevii aflaţi în situaţie de eşec au nevoie de o atenţie sporită, de atitudini stimulative din partea profesorului, de crearea unor situaţii speciale care

să le permită să obțină succesul şi astfel să capete încredere în forțele proprii şi să-şi îmbunătățească stima de sine.
E. Păun (1999, pp. 81-82) îl citează pe T. Parsons pentru a arăta că, în privința relațiilor cu elevii, profesorul se află deseori în fața următoarelor dileme:
• a întemeia aceste relații pe afecțiune sau pe indiferență (dilema afecțiune-neutra-litate afectivă);
• a limita relațiile la transmiterea cunoştințelor sau a le extinde asupra personalității complexe a elevului (dilema specificitate-complexitate);
• a judeca elevul după criterii generale, precum rezultatele şcolare, sau în funcție de calitățile unice, individuale ale acestuia (dilema universalism-particularism);
• a satisface propriile interese sau interesele elevilor (dilema orientare interioară--orientare spre colectiv).
Opțiunea profesorului pentru un anumit tip de relație se va face în funcție de vârsta elevilor, de caracteristicile clasei de elevi, dar şi în funcție de trăsăturile de personalitate ale profesorului, de valorile profesionale şi de competența sa psihopedago-gică. Parsons a formulat ideea că în învățământul preşcolar ar trebui să se opteze pentru afectivitate, în învățământul elementar, pentru particularism şi afectivitate, iar în învățământul secundar, pentru neutralitate afectivă şi universalism.
Nu în ultimul rând, *modul în care profesorul realizează evaluarea,* distribuind recompensele şi pedepsele, poate favoriza apariția insucceselor şcolare. Am mai discutat despre faptul că profesorul care utilizează foarte puțin recompensele, în schimb are un repertoriu larg de pedepse pe care nu ezită să le aplice ori de câte ori se iveşte ocazia, reprezintă un dezastru pedagogic pentru mulți elevi. Stilul aversiv este caracteristic acelor profesori care văd în evaluare fie o expresie a autorității

discreționare de care dispun, fie un mijloc de întărire a acestei autorități prin constrângere şi intimidare. Acest stil generează frustrare, teama permanentă a elevului de a fi examinat şi judecat, trăiri care pot îngreuna concentrarea pentru înțelegerea cunoştințelor. Teama de pedeapsă şi teama de eşec nu pot reprezenta o motivație în vederea efortului şcolar, mai ales în cazul elevilor care nu au trăit niciodată bucuria succesului la învățătură, au abandonat această speranță pentru viitor şi nu au interiorizat nici o aspirație în acest sens.
De asemenea, accentul prea mare pus pe competiția dintre elevi şi evaluarea fiecărui elev prin comparare cu performanțele celorlalți colegi îi va dezavantaja pe copiii cu un ritm mai lent de învățare ori cu goluri în cunoştințe. Rezultatele lor nu vor fi niciodată socotite suficiente în raport cu notele şi pozițiile ocupate de elevii buni ai clasei. Evaluarea în manieră competitivă, prin operarea permanentă cu ierarhii, poate fi benefică doar pentru o minoritate a elevilor, şi chiar şi în cazul acestora, doar în anumite condiții. Pentru elevul cu dificultăți şcolare trebuie practicată o evaluare de progres, care să-l angajeze în competiția cu sine însuşi. Este important deci să-i fie furnizate elevului feed-back-uri frecvente, care să-l informeze în privința progresului făcut, pentru că această informație conține multe elemente motivaționale.

4. Prevenirea şi înlăturarea insucceselor şcolare

în prezentarea factorilor implicați în apariția insucceselor şcolare, am inserat deja o serie de sugestii referitoare la intervențiile ce ar putea contribui la prevenirea şi înlăturarea acestui fenomen. încercăm acum numai o scurtă sistematizare a acestora, pentru a facilita înțelegerea responsabilităților tuturor celor implicați într-un fel sau altul în actul educațional.
• în condițiile în care instruirea a devenit factorul determinant al integrării socioe-conomice şi cultural-politice, prima problemă care se pune este aceea a *realizării educației în tonele defavorizate.* Atenuarea discrepanțelor dintre anumite regiuni ale țării şi, mai ales, dintre mediul urban şi mediul rural în privința condițiilor de educație nu se poate face decât prin elaborarea unor politici educaționale coerente, ce implică identificarea categoriilor de probleme cu care se confruntă aceste zone şi dezvoltarea unor programe de educație prioritară. în multe țări europene a fost inițiată politica „zonelor de educație prioritară", având drept obiectiv sprijinirea acțiunilor educative în zonele unde condițiile existente constituie un obstacol pentru reuşita şcolară a elevilor. S-a impus astfel şi conceptul de *discriminare pozitivă,* care presupune o atenție sporită şi alocarea de resurse suplimentare celor aflați în dificultate. Un proiect de genul zonelor de educație prioritară implică atât resurse financiare, cât şi resurse umane (cadre didactice care să-şi asume roluri suplimentare, membri ai comunității locale, asistenți sociali, ONG-uri etc).

• *îmbunătățirea colaborării dintre şcoală şi familie.* Este important ca părinții să valorizeze şcoala, să manifeste interes pentru instruirea copiilor lor şi să conştientizeze faptul că, până la urmă, capitalul şcolar va conta în alocarea statutelor sociale. Resemnificarea raporturilor dintre şcoală şi familie trebuie să conducă la o implicare mai consistentă a părinților în activitatea şcolară a copiilor şi la multiplicarea interacțiunilor personale între reprezentanții şcolii şi membrii familiei. De asemenea, este important să se stabilească relații de parteneriat şi cu alți factori, din afara şcolii, respectiv comunitatea locală, specialiştii în intervenții socioeducative, personalul instituțiilor medicale etc.
• *Creşterea rolului învățământului preşcolar.* Multe studii au arătat că peste jumătate dintre diferențele de randament şcolar îşi au originea în diferențele prezentate de copii la debutul şcolarității, cu privire la limbaj, sociabilitate, capacitatea de a se adapta rigorilor unui program organizat, cunoştințe şi deprinderi minime necesare însuşirii cititului şi scrisului. Practic, politica egalizării şanselor la educație trebuie să înceapă de aici, de la programele de pregătire preşcolară, care sunt foarte importante, îndeosebi pentru copiii proveniți din medii defavorizate.
• *Descongestionarea conținuturilor învățământului* prin strategii de esențializare, dar şi prin abordări mulți- şi interdisciplinare. Corelarea disciplinelor de învățământ pe linia problematicii, a transferurilor conceptuale şi metodologice poate conduce la evitarea repetării unor cunoştințe, a apariției unor contradicții în definirea aceloraşi noțiuni, precum şi la înțelegerea faptului că disciplinele nu sunt nişte insule izolate unele de altele, o disciplină putând deveni domeniul de aplicație al celeilalte. De asemenea, curriculumul trebuie centrat pe trebuințele prezente şi viitoare ale elevilor.
• Pregătirea de specialitate a profesorului *trebuie dublată de o bună pregătire psihopedagogică.* Atât în cadrul formării inițiale, cât şi în cadrul programelor de perfecționare, trebuie prevăzute module de pregătire care să vizeze lucrul cu clasele dificile şi problemele de devianță şcolară, însuşirea unei metodologii de depistare a eventualelor probleme de învățare încă de la debutul şcolarității, modalitățile de atenuare a handicapului sociocultural al elevilor proveniți din medii defavorizate (aşa-numitele programe de educație compensatorie).
• *Elaborarea unor strategii de tratare diferențiată şi individualizată* a elevilor aflați în situație de insucces şcolar. Evident că aceste strategii sunt concepute pe baza unei bune cunoaşteri a elevilor. Diferențierea se poate face atât prin curriculum, prin extinderea şi profunzimea cunoştințelor propuse spre învățare, cât şi prin formele de organizare a activității şi a metodelor didactice utilizate. Elevii aflați în diferite faze ale insuccesului şcolar pot fi cuprinşi în activități frontale, dar tratați individual, cu sarcini de lucru care să țină seama de dificultățile lor. De asemenea, ei pot fi organizați pe grupe de nivel, iar sarcinile de învățare trebuie elaborate astfel încât să le creeze elevilor oportunități de succes, pentru că succesul le dezvoltă încrederea în propriile posibilități şi îi motivează în inițiativele ulterioare. Şi temele pentru acasă pot fi date cu conținut diferențiat sau chiar

individualizat. Susținerea individuală poate fi realizată de profesor în cadrul programului şcolar sau în afara acestuia, ca activitate voluntară. Eficiența relației de ajutor creşte atunci când profesorul îşi echilibrează demersul didactic cu cel relațional, adoptând strategii de motivare şi valorizare a elevului. Capitalul afectiv investit de profesor şi exprimat printr-o relație caldă, informală este cel care motivează elevul să-şi depăşească dificultățile.
• *Evaluarea trebuie să se centreze pe progresele elevilor,* şi nu pe comparații şi ierarhii. Aceasta înseamnă şi stabilirea unor expectanțe academice realiste, fundamentate pe cunoaşterea posibilităților elevului. Profesorul trebuie să pună un accent mai mare pe recompense, pe abordarea pozitivă a comportamentelor elevului. In felul acesta îi întăreşte încrederea în sine şi îi oferă un suport afectiv important.
• *Ameliorarea practicilor educaționale din clasă*: evitarea discriminărilor, a favorizării sau etichetării elevilor; evitarea reacțiilor impulsive neadecvate, a amenințării şi intimidării elevilor, utilizarea unui limbaj academic, şi nu a unuia împănat cu cuvinte din argoul elevilor ori a unui limbaj vulgar, care îi umileşte şi îi desconsideră; exprimarea încrederii în posibilitățile fiecărui elev de a reuşi.
• *Orientarea şcolară şi profesională adecvată,* care să țină seama de interesele şi aptitudinile elevilor, dar şi de cererea de pe piața muncii. Acțiunea este desfăşurată pe tot parcursul şcolarizării, dar, în special, la sfârşitul ciclurilor şcolare.

Dincolo de strategiile generale sau specifice, ideea fundamentală este aceea a investiției în educație, pentru că educația contribuie la dezvoltarea capitalului uman şi al celui intelectual ca factori ai

creşterii economice. Măsura dezvoltării unei societăţi poate fi relevată nu numai de indicatorii economici şi de calitatea vieţii, ci şi de cei privitori la educaţie, calitatea şcolii, durata şi nivelul învăţământului general obligatoriu, tipurile de performanţă aşteptate, modalităţile de distribuire în societate a educaţiei.

Referinţe bibliografice

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., *Introducere în psihologie*, Editura Tehnică, Bucureşti, 2002. Baumrind, D., „New Directions in Socialization Research", *în American Psychologist,* 35,
pp. 639-652. Bernstein, B., *Studii de sociologie a educaţiei.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,
1978. Coaşan, A., Vasilescu, A., *Adaptarea şcolară,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1988. Gayet, D., *Lesperformances scolaires. Comment on Ies explique?,* L'Harmattan, Paris, 1997. Gilly, M., *Elev bun, elev slab,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976. Gilly, M., „Representation de l'eleve par le maître â l'ecole primaire", *Cahiers de psycho-logie,* nr. 3-4, 1972.

Gosling, P., *Qui est responsable de l'echec scolaire,* PUF, Paris, 1992. Jigău, M., *Factorii reuşitei şcolare,* Editura Grafoart, Bucureşti, 1998. Konopnicky, J., „Etiologia insucceselor şcolare", în Radulian, V. (coord.), *Lichidarea şi*
combaterea repetenţiei, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978. Kulcsâr, T., *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare,* Editura Didactică şi Pedagogică,
Bucureşti, 1978. Păun, E., *Şcoala - o abordare sociopedagogică,* Editura Polirom, Iaşi, 1999. Popescu, V.V., „Succesul şi insuccesul şcolar - precizări terminologice, forme de manifestare,
cauze", *Revista de pedagogie,* nr. 12, 1991. Pourtois, J.R, Desmet, H., „Quelques determinants familiaux de la trajectoire scolaire et
sociale", în *Revue Francaise de Pedagogie,* 96, 1991, pp. 5-15. Radu, I. (coord.), *Psihologia educaţiei şi a dezvoltării,* Editura Academiei, Bucureşti, 1983. Riviere, R., *L'echec scolaire est-il une fatalite,* Editions Hatier, Paris, 1991. Stănciulescu, E., *Sociologia educaţiei familiale,* Editura Polirom, Iaşi, 1997. Szamoskozi, S., *Evaluarea potenţialului intelectual la elevi,* Editura Presa Universitară
Clujeană, Cluj, 1997. Vlăsceanu, L. (coord.), *Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculumul învăţământului obligatoriu,* studiu de impact, Editura Polirom, Iaşi, 2002.

-

Capitolul 8 Violenţa în mediul şcolar

Violenţa este una dintre marile probleme ale lumii contemporane. Presa, scrisă sau audiovizuală, informează în permanenţă cu privire la diverse manifestări ale acestui fenomen. De la formele cele mai agresive, precum războaiele ori crimele terifiante, bătăile, violurile, furturile, distrugerile de bunuri, şi până la cele mai puţin şocante (dar nu mai puţin vinovate), cum ar fi violenţele verbale, toate acestea, susţinute de o abundenţă de imagini violente, se perindă zilnic prin faţa ochilor noştri. în acest context, apariţia diferitelor forme de violenţă în mediul şcolar pare aproape o fatalitate şi devine adesea un lucru obişnuit, cu care oamenii coexistă fără măcar a mai sesiza pericolul. Chiar dacă reprezintă o problemă delicată, luarea în stăpânire a fenomenului violenţei nu se poate face decât dacă îi sunt cunoscute cauzele, originile, formele de manifestare şi posibilităţile de prevenire. Problema violenţei în şcoală poate şi trebuie să devină o temă de reflecţie pentru toţi cei implicaţi în actul educaţional. Cu atât mai mult cu cât şcoala dispune, credem, de importante resurse pentru a concepe programe de prevenire a violenţei şi pentru a rupe cercul vicios al violenţei în mediul şcolar.

1. Ce este violenţa? Violenţă şi agresivitate

Definirea violenţei s-a dovedit a fi o încercare extrem de dificilă. Acest fapt se explică prin complexitatea fenomenului, dar şi prin marea diversitate a formelor sale de manifestare. Nu în ultimul rând, dificultatea a apărut şi din cauza asocierii şi, uneori, chiar a confundării violenţei cu agresivitatea. Specialiştii domeniului au făcut însă o serie de delimitări între cele două concepte, care

se cuvin menționate.
a) Termenul *agresivitate* vine din latinescul *adgradior,* care înseamnă „a merge către...", şi a evoluat apoi în *agredire,* ce semnifică „a merge către... cu un spirit belicos, cu tendința de a ataca". Etimologic, noțiunea de agresivitate trimite la o potențialitate individuală, la capacitatea de a înfrunta un obstacol, de a se confrunta cu altul şi a nu da înapoi în caz de dificultate. în acest sens, agresivitatea este deci necesară, uneori chiar utilă pentru desfăşurarea şi finalizarea unei activități. Ea

reprezintă o instanță profundă care îi permite individului să se afirme, să nu dea înapoi în fața greutăților şi să nu ocolească lupta ca o fază de confruntare cu ceilalți în succesul unei întreprinderi. Treptat, termenul a dobândit un nou înțeles, acela de „comportament distructiv şi violent orientat spre persoane, obiecte sau spre sine" (Popescu-Neveanu, 1978). Există şi încercări explicative care pun problema agresivității în termeni de tendință, în *Dicționar de psihanaliză,* Laplanche şi Pontalis (1994, p. 34) definesc agresivitatea drept „tendință sau ansamblu de tendințe ce se actualizează în conduite reale sau fantasmatice care țintesc să facă rău altuia, să-l distrugă, să-l constrângă, să-l umilească etc. Agresiunea dispune şi de alte modalități decât de acțiunea motorie violentă şi distructivă; nu există conduită, fie ea negativă (refuzul ajutorului, de pildă), pozitivă, simbolică (ironia, de exemplu) sau efectiv realizată, care să nu poată funcționa ca agresiune".
Este destul de dificil a da o definiție clară agresivității. Unii autori francezi au propus chiar înlocuirea cuvântului *agresivitate,* considerat prea vag, cu sintagma *comportamente agresive* sau *conduite agresive.* Se pune deci problema de a opta între tendință şi comportament, între intenție şi actul agresiv în sine. Cei mai mulți autori pun accentul pe intenție atunci când definesc agresivitatea. Astfel, R.A. Baron (1977) o defineşte drept orice act ce are ca intenție producerea unui prejudiciu țintei vizate.
O problemă viu discutată este dacă agresivitatea constituie o trăsătură înnăscută sau una dobândită. Altfel spus, un individ este agresiv din naştere sau devine astfel prin forța împrejurărilor. Partizanii teoriei caracterului înnăscut al agresivității vorbesc de un „instinct al agresiunii". Această poziție este susținută de psihanalişti şi de etologi. Pentru Sigmund Freud, agresivitatea e o forță endogenă, pulsională, înnăscută. Agresivitatea este deci un instinct. Făcând distincție între două categorii de instincte, *instinctul vieții* (Eros) şi *instinctul morții* (Thanatos), Freud include agresivitatea în instinctul morții, care este responsabil de conduitele distructive ale individului. Pentru ca această „presiune" ereditară să nu aibă consecințe nefaste asupra individului şi a celorlalți, trebuie găsite situații, modalități nedistructive care să canalizeze tendințele agresive. O modalitate o reprezintă ceea ce Freud a numit *mecanismul sublimării,* prin care impulsurile agresive sunt satisfăcute în activități sportive.
în 1963, cunoscutul etolog Konrad Lorenz lansa teza conform căreia comportamentul agresiv ar fi pus în slujba conservării speciilor. El accentua deci natura biologic-instinctuală a comportamentului agresiv, pe care îl regăsim şi la nivel infrauman. Acest comportament ar fi preprogramat prin adaptări filogenetice, ceea ce înseamnă că un instinct agresiv motivează animalele în lupta cu congenerii. După Lorenz, agresivitatea între specii este esențială pentru supraviețuire. Animalele îşi apără teritoriul, disponibilitățile pentru hrană şi, îndepărtându-i pe alții, previn supraaglomerarea. în 1969, Lorenz afirma că „omul ține în mână arma atomică, iar în inimă instinctul agresiunii pe care rațiunea nu îl poate controla".

Chiar dacă teoriile cu privire la natura instinctuală a agresivității umane au fost criticate şi respinse, nu poate fi negat în totalitate rolul factorilor biologici în producerea agresivității. S-a vorbit multă vreme în anii '60 despre un cromozom Y suplimentar, numit „cromozom al crimei", ce ar fi responsabil de actele agresive. Studiile au arătat însă că nu există diferențe între oameni în privința agresivității care să se datoreze prezenței unui cromozom Y suplimentar. Este recunoscută însă influența structurilor neuronale, a hormonilor şi a altor parametri de natură biologică în producerea agresivității.
Partizanii caracterului dobândit al agresivității susțin că aceasta survine în funcție de context şi este un răspuns al individului la condițiile de mediu. în acest sens, cea mai cunoscută teorie e cea formulată de cercetătorul american John Dollard, de la Universitatea Yale, şi de colaboratorii săi, care explică natura comportamentelor agresive prin ipoteza *frustrare-agresiune.* Pentru ei, agresivitatea este întotdeauna o consecință a frustrării, şi orice frustrare antrenează o formă de agresivitate. Intensitatea răspunsului agresiv este proporțională cu cea a frustrării. Dacă răspunsul direct nu e posibil, reacția poate îmbrăca trei forme: inhibiția, redirecționarea (deplasarea) către o altă țintă, catharsisul. Chiar dacă teoria lui Dollard a fost supusă unor critici serioase (L. Berkowitz), insistându-se pe faptul că exagerează

legătura frustrare--agresivitate, frustrarea rămâne una dintre cele mai importante surse ale agresivității.
Dintr-o altă perspectivă, teoreticienii *învățării sociale* susțin că agresivitatea este dobândită fie prin *învățare directă* (prin recompensarea sau pedepsirea unor comportamente), fie prin *observarea şi imitarea unor modele de conduită* ale altora. Agresivitatea face deci parte dintre diferitele comportamente sociale pe care individul le achiziționează şi care sunt menținute şi actualizate atunci când condițiile o impun. Experimentele psihologului american Albert Bandura au demonstrat rolul adultului ca model în însuşirea comportamentului agresiv la copii.
Putem disocia două aspecte în analizele asupra agresivității. Pe de o parte, agresivitatea este considerată o trăsătură internă, inaccesibilă, care ține mai mult de instinct, o potențialitate de a înfrunta dificultățile, care este parte integrantă a individului şi asupra căreia nu putem acționa. Pe de altă parte, există o dimensiune externă a agresivității, ce ține de învățare, se construieşte, se elaborează şi poate fi controlată.
b) Noțiunea de *violență* este discutată în relație cu agresivitatea. Rădăcina latină a termenului *violență* este *vis,* care înseamnă „forță" şi trimite la ideea de putere, de dominație, de utilizare a superiorității fizice împotriva altuia. Există numeroase definiții ale violenței. Eric Debarbieux (1996, pp. 45-46), specialist în problematica violenței în mediul şcolar, oferă o definiție prin care surprinde ansamblul fenomenului violenței: „Violența este dezorganizarea brutală sau continuă a unui sistem personal, colectiv sau social, şi care se traduce printr-o pierdere a integrității, ce poate fi fizică, psihică sau materială. Această dezorganizare poate să se opereze prin agresiune, prin folosirea forței, conştient sau inconştient, însă poate exista şi violență doar din punctul de vedere al victimei, fără ca agresorul să aibă intenția de a face

Y.A. Michaud (1978, pp. 19-20) încearcă o definiție mai subtilă a violenței, plecând de la trei categorii de factori: „Violența apare atunci când, într-o situație de interacțiune, unul sau mai mulți actori acționează de o manieră directă sau indirectă, unitară sau distribuită, aducând prejudicii altora în grade variabile, fie în integralitatea lor fizică, fie în integralitatea lor morală, fie în posesiunile lor, fie în participările lor simbolice şi culturale". Pot fi identificate trei elemente care surprind înțelesul acestui concept:

- violența este o situație de *interacțiune* (implicând unul sau mai mulți actori);
- violența este o acțiune prin care se aduc *prejudicii* altora (corporale, morale etc.);
- aceste prejudicii se manifestă prin diferite *modalități* (directe sau indirecte).

Pentru Florence Dardel Jaouadi (2000, pp. 131), importante în definirea violenței j
sunt: tipul de relație (abuzul de putere), actorul (un individ, un grup, o colectivitate) şi cauza (nesatisfacerea unei nevoi).
Este dificil de realizat deosebirile de nuanță dintre cele două concepte (agresivitate şi violență). Michel Floro (1996, p. 53) încearcă o astfel de diferențiere în baza a trei criterii:
a) un criteriu de ordin *topologic*: agresivitatea ar fi mai ales internă, în timp ce violența este mai ales externă; A. Schutzenberger descrie agresivitatea ca pe o tendință internă, care se actualizează în violență externă;
b) un criteriu *funcțional*: agresivitatea este o potențialitate ce permite dirijarea I acțiunii; ea ține mai mult de gândire, de proiect, de analiză, în timp ce violența
e de ordinul acțiunii noastre, o acțiune adaptată obiectivului ce trebuie atins; este un raport între gândire şi acțiune care asigură funcția adaptării la circumstanțe, la constrângeri, la problemele puse de mediu; c
c) un criteriu *etic* ce trimite la distincția dintre acceptabil şi inacceptabil; în timp ce agresivitatea, înțeleasă ca o potențialitate care îi permite individului să înfrunte problemele, poate fi considerată acceptabilă, violența, în calitatea ei de acțiune ce produce durere, suferință, este inacceptabilă (indiferent dacă e o acțiune efectivă sau una simbolică, precum violența verbală).
Majoritatea analizelor privilegiază ideea că agresivitatea ține mai mult de instinct, în timp ce violența ține mai mult de cultură, de educație, de context. Yves Michaud, autor al unei lucrări de sinteză despre violență (1986), crede că nu poate exista un discurs universal asupra violenței, deoarece fiecare societate se luptă cu propria sa formă de violență, conform propriilor criterii, şi tratează problemele violenței cu tt

mai mult sau mai puţin succes. F
Istoric şi cultural, violenţa este o noţiune relativă, dependentă de codurile sociale, *m*
juridice şi politice ale societăţii în care se manifestă. în absenţa unei definiţii precise a violenţei, unii autori cred că este mai potrivit un inventar al faptelor violente. Numai că faptele brute, private de semnificaţia lor socială, nu spun nimic. Calificarea

unui fapt ca fiind violent depinde de convenţiile sociale în vigoare. Multă vreme, de pildă, corecţia fizică pe care părinţii o aplicau copiilor (ori soţul soţiei) era considerată un lucru firesc, ce făcea parte din actul educaţional. De asemenea, sunt populaţii, comunităţi care aproape că nu cunosc agresivitatea, în timp ce altele se manifestă destul de agresiv.

2. Tipologia violenţei

J.-C. Chesnais, autor al unei *Istorii a violenţei* (1981), subliniază faptul că violenţa este o realitate schimbătoare, adesea insesizabilă. El identifică trei tipuri de violenţă, pe care le imaginează în trei cercuri concentrice:

a) *violenţa fizică* este nucleul dur al violenţei, în care sunt incluse faptele cele mai grave: omorurile voluntare sau tentativele de omor, violurile, loviturile şi rănirile voluntare grave, furturile armate sau cu uz de violenţă, vătămările corporale, tâlhăriile; cu privire la acest tip de violenţă, Chesnais subliniază că „violenţa în sensul strict, singura violenţă măsurabilă şi incontestabilă, este violenţa fizică. Este un prejudiciu direct, corporal, contra persoanelor. Ea are un triplu caracter: brutal, exterior şi dureros. Ceea ce o defineşte este utilizarea materială a forţei" (1981, p. 32);

b) *violenţa economică* este acea formă care afectează bunurile materiale (distrugeri, degradări de bunuri). Chesnais crede că ea nu poate fi de fapt calificată drept violenţă, deoarece „violenţa este esenţialmente un prejudiciu adus autonomiei fizice a unei persoane";

c) *violenţa morală* (sau simbolică) este o construcţie intelectuală ce trimite la conceptul de autoritate, la modul în care se exercită raporturile de dominaţie, din punctul de vedere al lui Chesnais, pentru care violenţa adevărată e doar violenţa fizică, a vorbi de violenţă morală este „un abuz de limbaj propriu unor intelectuali occidentali, prea confortabil instalaţi în viaţă pentru a cunoaşte lumea obscură a mizeriei şi a crimei"; doar definiţia dură a violenţei drept violenţă criminală pare să-i convină lui Chesnais, pentru că ea se sprijină pe fundamente teoretice serioase (Codul Penal) şi pe practici internaţionale recunoscute şi stabilite ferm de mediile profesionale implicate.

O altă perspectivă asupra tipologiei violenţei, ce pleacă de la faptul că violenţa se naşte în situaţiile în care interacţionează mai mulţi actori, ne este oferită de Michel Floro (1996, p. 51). Combinând trei categorii de factori: *actorii* (individul, grupul), *modalităţile de acţiune* (producătorul violenţei, ţinta violenţei) şi *natura faptelor* (violenţă efectivă, violenţă simbolică), Michel Floro obţine următorul tablou al categoriilor de violenţă (Floro, 1996, p. 51):

			Ţinta	
			Individul	**Societatea**
Producător	**Individ producător de violenţă**	**Efectivă**	Certuri, sinucideri	Degradare Delincventă Atac contra bunurilor
		Simbolică	Dispreţ, insulte, violenţă „verbală"	Manifestaţii sociale Greve
	Societate producătoare de violentă	**Efectivă**	Excludere socială	Război
		Simbolică	Ţapul ispăşitor	Stigmatizarea „celeilalte" societăţi Domeniu politic

Aceste tipologii readuc în discuţie faptul că există grade diferite de violenţă. Nu putem, în nici un caz, să punem pe acelaşi plan o crimă, un viol sau o tâlhărie cu o violenţă verbală. Violenţele delimitate de Codul Penal (crime şi delicte contra persoanelor, contra bunurilor, contra naţiunii, a statului ori a vieţii publice) constituie doar un nivel de violenţă. Este nivelul cel mai înalt, fără îndoială cel mai grav, dar nu singurul. La un alt nivel al violenţei se situează ceea ce francezii au numit *Ies incivilites,* în care

este inclusă o gamă largă de fapte ce, într-un fel sau altul, aduc atingere persoanei şi ţin de încălcarea bunelor maniere, a modurilor de viaţă în societate, precum cuvintele jignitoare, umilirile, grosolăniile de diferite tipuri, lipsa de respect, cerşetoria, busculadele, zgomotul puternic, aruncatul gunoiului în afara locurilor special amenajate şi, în general, tot ceea ce creează dezordine. Unele fapte de acest gen se produc deschis, în timp ce altele îmbracă forme mai subtile şi sunt resimţite ca atare doar de victime. Chiar dacă aceste fapte nu sunt la fel de spectaculoase, de şocante precum agresiunile fizice, ele pot fi la fel de dăunătoare, deoarece, prin numărul lor mare, afectează profund climatul unei societăţi, sentimentul de siguranţă al cetăţeanului, care, în esenţă, ţin de ceea ce se numeşte *calitatea vieţii.*

3. Violenţa in mediul şcolar

în mod tradiţional, şcoala este locul de producere şi transmitere a cunoaşterii, de formare a competenţelor cognitive, de înţelegere a sensului vieţii şi a lumii care ne înconjoară, de înţelegere a raporturilor cu ceilalţi şi cu noi înşine. Misiunea şcolii nu este doar de a pregăti forţa de muncă. Şcoala trebuie să profileze caractere, să-i educe tânărului plăcerea de a învăţa, dorinţa de a reuşi şi de a face faţă schimbărilor de pe piaţa muncii. Un învăţământ ce şi-a propus să abandoneze aspectul reproductiv în favoarea orientării, spre ceea ce se numeşte *problem solving* are nevoie şi de existenţa unui mediu favorabil învăţării, care să stimuleze producerea de cunoştinţe şi de competenţe acţionale.

în acest context, a vorbi despre violenţă acolo unde ne aşteptăm să găsim cele mai bune condiţii pentru formarea şi dezvoltarea armonioasă a personalităţii poate părea un fapt cel puţin neverosimil. în ultimii ani, violenţa în rândul minorilor a constituit subiectul a numeroase dezbateri mediatice. Totuşi, cunoştinţele noastre în acest domeniu sunt destul de lacunare. Singurele date certe provin din statisticile Ministerului de Interne şi vizează diferite tipuri de infracţiuni comise de minori: omoruri, tentative de omor, vătămări corporale grave, violuri, furturi, tâlhării. Câteva întrebări se impun pe marginea acestui subiect. Putem vorbi de o creştere a violenţei în rândul elevilor? Care sunt faptele ce pot fi încadrate în violenţa şcolară? Există zone şi şcoli care sunt mai predispuse la violenţă? Ce poate face şcoala pentru prevenirea violenţei juvenile?

3.1. *Ce numim violenţă şcolară?*

în primul rând, atunci când vorbim despre *violenţă şcolară* nu putem să ne limităm la actele de violenţă care cad sub incidenţa legii. Statisticile Ministerului de Interne nu arată decât o parte a realităţii acestui fenomen. Violenţa şcolară este un fenomen mult mai larg, ce trebuie evaluat şi cu ajutorul altor indicatori. Jacques Pain (2000, p. 72) reperează două tipuri de violenţă în mediul şcolar: a) *violenţele „obiective",* care sunt de ordinul penalului (crime şi delicte) şi asupra cărora se poate interveni frontal; Poliţia şi Justiţia sunt obligate, în acest caz, să colaboreze direct cu instituţiile şcolare; b) *violenţele subiective,* care sunt mai subtile, ţin de atitudine şi afectează climatul şcolar; sunt incluse aici atitudinile ostile, disprețul, umilirea, jignirea, sfidarea, lipsa de politeţe, absenţele de la ore, refuzul de a răspunde la ore şi de a participa la activităţi sau ceea ce unii autori numesc atitudini antişcolare. O formă de violenţă extrem de răspândită în mediile şcolare este violenţa verbală. Englezii folosesc termenul *bullying* pentru a desemna atât atacurile verbale, cât şi intimidările (presiunea psihică) exercitate prin ameninţări, injurii, umilinţe.

în al doilea rând, a califica un fapt ca violent înseamnă, în esenţă, a emite o judecată de valoare asupra acelui fapt. Judecata corespunde unor norme sociale determinate de cultura unei societăţi, dar ea se face şi în funcţie de valorile grupului de apartenenţă. Ceea ce este resimţit ca violenţă de un elev de la o anumită şcoală poate trece neobservat în ochii elevilor de la altă şcoală. De asemenea, violenţa verbală nu e percepută în aceeaşi manieră de elevi şi de profesori. Elevii o minimalizează, în timp ce profesorii o supraevaluează.

Violenţa şcolară trebuie deci determinată luând în calcul contextul şi cultura şcolară. Profesorii dintr-o şcoală pot propune grile de lectură a violenţei în funcţie de referinţele lor culturale, dar şi de normele interne de funcţionare a instituţiei şcolare. Violenţa perturbă grav mediul şcolar. Ea conduce la o deteriorare a climatului în şcoală, afectează raporturile elev-elev şi elev-profesor şi generează sentimente de insecuritate, de teamă, de angoasă, care influenţează negativ dezvoltarea normală a elevului.

A lua în serios problema violenţei în mediul şcolar înseamnă a demara cercetări riguroase, a merge pe

teren cu instrumente metodologice precise, care să permită măsurarea fenomenului. Nu în ultimul rând, e nevoie de fonduri şi de colaborarea cu forurile interesate în cunoaşterea şi prevenirea violenţei şcolare (Ministerul Educaţiei, Ministerul de Interne, Ministerul Justiţiei). Demararea cercetărilor asupra fenomenului violenţei şcolare în ţările occidentale este de dată relativ recentă. De exemplu, în 1994, pe baza unei cereri sociale, dar şi instituţionale, a fost lansat pentru prima oară în Franţa un vast program de cercetări empirice asupra violenţei şcolare. Temele de studiu au fost organizate în jurul a două mari probleme: cunoaşterea fenomenologiei violenţei şi găsirea modalităţilor de stăpânire şi prevenire a acesteia (Floro, 1996, pp. 172-173).
Rezultatele cercetărilor au arătat că problematica violenţei şcolare trebuie discutată pe două planuri: planul global (naţional) şi planul local. La nivel naţional se identifică factorii generali, care pot fi consideraţi „inductori" ai violenţei şcolare, şi se definesc cadrele generale de acţiune, iar la nivel local se caută forme specifice de manifestare a violenţei derivate din contextul cultural şi social, dar şi mijloace specifice de prevenire a violenţei.
Una dintre cercetările empirice realizate de echipele franceze, cea condusă de Eric Debarbieux (1996, 2000), ni s-a părut interesantă prin faptul că abordează violenţa şcolară ca fenomen relativ. într-un acelaşi loc, subiecţi confruntaţi cu aceleaşi fapte pot să le interpreteze în maniere diferite. Violenţa nu este un simplu fapt, independent de context, uşor de observat şi de cuantificat. Căutând *adevărul violenţei,* suntem obligaţi să căutăm interpretarea subiecţilor: „Teoria interpretării comprehensive a lui Max Weber este în particular pertinentă... realitatea trece prin filtrele credinţelor, valorilor şi finalităţilor. Adevărul rezultă astfel din sensul pe care îl dă subiectul evenimentelor şi actelor". Violenţa este, în opinia lui Debarbieux, şi fapt, şi reprezentare. Se cuvine, aşadar, să se compare şi să se articuleze faptele şi reprezentările violenţei. întreaga anchetă desfăşurată de echipa lui Debarbieux se bazează pe această perspectivă comparatistă. Este necesar să se ştie dacă, în instituţiile cele mai variate, elevii şi adulţii percep în acelaşi mod violenţa şi care este intensitatea violenţei percepute. Compararea reprezentărilor şi percepţiilor protagoniştilor actului educaţional în privinţa violenţei şcolare permite stabilirea unor direcţii de acţiune pentru prevenirea şi stăpânirea acestui fenomen.
Anchetele de teren (Pain, 1992, p. 117) au pus în evidenţă o mare diversitate a formelor de violenţă ce se manifestă în mediul şcolar: de la violenţa verbală (injurii, ameninţări, jigniri) la violenţele fizice (lovituri, încăierări), degradări ale bunurilor (scris pe pereţi, spart geamuri, deteriorat mobilierul etc), refuzul de a lucra, absenteism, perturbarea cursurilor, până la furturi, agresiuni armate, violenţe sexuale, consum de droguri. Este firesc ca în astfel de condiţii unii elevi să se simtă ameninţaţi şi chiar terorizaţi de ideea de a merge la şcoală.
Pentru a surprinde aceste dimensiuni ale violenţei şcolare, echipa condusă de Eric Debarbieux a procedat la sondarea *ambianţei şcolare.* Poate părea cel puţin

mass-media, unele disfuncţionalităţi la nivelul factorilor responsabili cu educaţia tinerilor, lipsa de cooperare a instituţiilor implicate în educaţie. Pentru fostele ţări comuniste, creşterea funcţională a violenţei în general, nu numai a violenţei şcolare, este pusă pe seama unui complex de factori, şi anume: liberalizarea mass-media (prin intermediul căreia se fac cunoscute fapte violente ce erau trecute sub tăcere în regimul comunist), lipsa exerciţiului democratic, creşterea libertăţii generale de mişcare prin democratizare, slăbirea autorităţii statului şi a instituţiilor angajate să asigure respectarea legii, accesul la mijloace de agresiune (arme) (Radu, 1994, p. 283). Conjunctura economică şi socială provoacă anumite confuzii în rândul tinerilor, care încep să se îndoiască de eficacitatea şcolii, de utilitatea ştiinţei. Şi aceasta cu atât mai mult cu cât ei constată că şcoala nu le asigură inserţia profesională. Valorile tradiţionale vehiculate în şcoală - munca, meritul, efortul - cunosc o eroziune vizibilă. Un mediu social în criză (criza locurilor de muncă, criza familiei, criza valorilor) afectează profund dezvoltarea personalităţii copilului.
Trăsăturile de personalitate ale elevului sunt şi ele într-o strânsă corelaţie cu comportamentele violente. Astfel, între factorii psihologici implicaţi în etiologia infracţiunilor prin violenţă, Banciu şi Rădulescu (1985) menţionează trăsăturile de natură egocentrică, diminuarea sentimentului de responsabilitate şi culpabilitate, instabilitatea emoţională, slăbiciunea mecanismelor voluntare, de autocontrol. La aceste trăsături individuale se adaugă problemele specifice adolescenţei.
Adolescenţa este o perioadă de transformări profunde pe plan fizic, psihic şi social. Schimbările fizice care încep la pubertate sunt adesea foarte brutale, şi adolescenţii le trăiesc ca pe o veritabilă

metamorfoză. Transformările respective pot determina o atitudine de retragere în raport cu anturajul, timiditate, sentimente de jenă, refuzul de a comunica. O caracteristică importantă este relația pe care adolescentul o stabileşte cu propriul corp. Corpul este suportul privilegiat al exprimării personalității şi, în aceste condiții, asistăm la excese în privința vestimentației, coafurii, machiajului. *Look-ul* este când o modalitate de afirmare, de impunere a personalității, când o carapace sub care se ascund multe nelinişti şi temeri. Emoțiile se manifestă în perioada adolescenței cu o dinamică accentuată. Acum, adolescentul este fericit, se simte bine în pielea sa, pentru ca două ore mai târziu să fie trist, deprimat, descurajat. Adeseori, el oscilează între sentimentul de putere, de forță, şi sentimentul de îndoială, de descurajare, de scădere a stimei de sine. Pentru a se apăra de aceste emoții, adolescenții dezvoltă reacții de provocare, de agresivitate, de opoziție față de părinți şi profesori.
în această perioadă atât de dificilă, dialogul părinți-copii şi profesori-elevi este absolut necesar. Adolescentul doreşte să fie înțeles, are nevoie de dragoste, de securitate afectivă, dar, de cele mai multe ori, el nu recunoaşte şi nu exprimă acest lucru. Nu întâmplător, Dardel Jaouadi (2000, p. 131) afirmă că violența în şcoală pleacă, în primul rând, de la un deficit de comunicare. A lupta împotriva violențelor şcolare înseamnă a ameliora calitatea relațiilor şi a comunicării între toate persoanele angrenate în actul educațional.

surprinzătoare o asemenea opțiune, ce analizează violența şcolară nu din perspectiva faptelor violente, ci din perspectiva climatului general al şcolii, a relațiilor elevi-pro-fesori, elev-elev, a sentimentelor pe care elevii le nutresc față de propria şcoală, a imaginii elevilor despre prestigiul şcolii, dar şi a cartierului în care este plasată şcoala. Fără a minimaliza importanța faptelor delictuale, Debarbieux (1996, p. 69) crede că şcoala nu este atât lumea delictelor, cât a „incivilităților", a dezorganizării. Incivilitățile trebuie luate în serios, pentru că explică dificultățile şcolare mai mult decât violențele delictuale. De asemenea, ele relevă o criză internă a instituțiilor şcolare şi un veritabil conflict, o ruptură între „Ei" şi „Noi", între lumea elevilor şi cea a profesorilor.
Aşadar, fenomenul violenței şcolare se întinde pe o scară largă, la ale cărei capete se află *violența fizică* (extrem de mediatizată de altfel, dar fără analize temeinice ale cauzelor ce o provoacă), respectiv *incivilitățile* (care sunt foarte numeroase şi pot afecta grav ambianța şcolară).

3.2. *Cauzele violenței în mediul şcolar*

Violența şcolară este asociată, în general, cu zonele urbane dificile, cu periferiile, acolo unde sărăcia este la ea acasă. De aceea, atunci când se vorbeşte despre violență în şcoală, se consideră drept surse favorizante anumiți factori exteriori şcolii: mediul familial, mediul social, ca şi unii factori ce țin de individ, de personalitatea lui.
Mediul familial reprezintă, credem, cea mai importantă sursă a agresivității elevilor. Mulți dintre copiii care prezintă un profil agresiv provin din familii dezorganizate; ei au experiența divorțului părinților şi trăiesc în familii monoparentale. Echilibrul familial este perturbat şi de criza locurilor de muncă, de şomajul ce-i atinge pe foarte mulți părinți. Părinții sunt confruntați cu numeroase dificultăți materiale, dar şi psihologice, pentru că au sentimentul devalorizării, al eşecului. în aceste condiții, ei nu mai sunt sau sunt puțin disponibili pentru copiii lor. Pe acest fundal apar probleme familiale foarte grave, care-i afectează profund pe copii: violența intrafamilială, consumul de alcool, abuzarea copiilor, neglijența, la care se adaugă şi importante carențe educaționale - lipsa de dialog, de afecțiune, inconstanța în cerințele formulate față de copil (treceri de la o extremă la alta, de la o permisivitate exagerată la restricții foarte dure), utilizarea mijloacelor violente de sancționare a copilului pe motiv că „bătaia-i ruptă din rai". Sunt şi părinți - nu puțini - care privilegiază în mod exagerat relația afectivă în detrimentul rolului educativ pe care ar trebui să-l aibă în raporturile cu copiii lor: nu le impun nici un fel de interdicții, de reguli, nu sunt exigenți şi caută să evite conflictele. Această absență cvasitotală a constrângerilor (în afara şcolii) îl va determina pe elev să adopte în şcoală comportamente de refuz a exigențelor profesorilor.
La rândul său, *mediul social* conține numeroase surse de influență de natură să inducă, să stimuleze şi să întrețină violența şcolară: situația economică, slăbiciunea mecanismelor de control social, inegalitățile sociale, criza valorilor morale,

3.3. *Şcoala ca sursa a violenței*

Fenomenul violenței şcolare este extrem de complex, iar la originea lui se află o multitudine de factori. De aceea, nu putem adera la concepția conform căreia violența este un fapt social, iar rădăcinile şi

cauzele ei trebuie căutate exclusiv în exteriorul şcolii. Şcoala însăşi poate reprezenta o sursă a unor forme de violenţă şi acest lucru trebuie luat în consideraţie în conceperea diferitelor programe de prevenire şi stăpânire a violenţei.
Şcoala este un loc unde elevii se instruiesc, învaţă, dar este şi un loc unde se stabilesc relaţii, se promovează modele, valori, se creează condiţii pentru dezvoltarea cognitivă, afectivă şi morală a copilului. Clasa şcolară constituie un grup ai cărui membri depind unii de alţii, fiind supuşi unei mişcări de influenţare reciprocă ce determină echilibrul funcţional al câmpului educaţional. Fiecare grup cere de la membrii săi diferite forme de comportament. însuşi actul predării-învăţării este un proces relaţional, iar gestiunea acestor relaţii se înscrie în ceea ce se numeşte *managementul clasei şcolare.* W. Weber defineşte managementul clasei drept „setul de activităţi prin intermediul cărora profesorul promovează comportamentul adecvat al elevului şi elimină comportamentul inadecvat, dezvoltă relaţii personale bune şi un climat socioemoţional pozitiv în clasă, stabileşte şi menţine o organizare eficientă şi productivă a clasei" (Weber, 1977, p. 286).
Comportamentele violente ale elevului îşi pot avea originea şi într-un management defectuos al clasei şcolare, mai exact într-o lipsă de adaptare a practicilor educaţionale la o populaţie şcolară considerabil schimbată. Potrivit unor autori (Kaes, Anzieu, Thomas, 1980), prima dorinţă a formatorului este aceea de *a-şi exercita puterea.* Dând curs acestei dorinţe inconştiente, profesorul poate influenţa negativ relaţia cu elevul, deoarece va căuta să-l menţină într-o situaţie de dependenţă, de subordonare necondiţionată. Pentru aceasta, profesorul poate recurge la diferite modalităţi de coerciţie, descurajând astfel formarea unor personalităţi autonome, independente. Or, numeroase cercetări au arătat că o persoană asupra căreia se exercită o constrângere (fizică, psihologică) de către o putere exterioară va căuta modalităţi de compensare pentru exercitarea propriei puteri. Studiile efectuate de Lippitt, White şi Lewin cu privire la stilurile de conducere a grupului au arătat că, în grupurile conduse autoritar, se acumulează tensiuni, frustrări ce determină comportamente agresive, ostilităţi între membrii grupului, în timp ce faţă de lider se manifestă o atitudine de supunere.
Relaţia de autoritate influenţează şi tipul de comunicare. De cele mai multe ori, comunicarea este unilaterală, adică profesorul e cel care emite şi monopolizează comunicarea, iar elevul rămâne doar un receptor pasiv. Comunicarea între elevi în cadrul unor grupuri de lucru este destul de restrânsă, opiniile elevilor cu privire la viaţa clasei sunt prea puţin luate în seamă. Nevoia de expresie şi de comunicare e o nevoie fundamentală a oricărui individ, iar grupul şcolar este un loc privilegiat de

satisfacere a acestor nevoi. Nesatisfacerea lor antrenează inevitabil o frustrare, ce se va traduce prin comportamente agresive.
Şi alte componente ale atitudinii profesorului faţă de elevi pot genera situaţii conflictuale ori comportamente violente ale elevilor. Unii profesori adoptă o atitudine de ignorare disprețuitoare a elevilor, corelată cu tendinţa de evaluare a lor în termeni constant negativi şi depreciativi. F. Dubet spune că indiferenţa profesorilor este cea mai importantă manifestare a disprețului faţă de elevi. Sunt numeroşi elevii care suferă ca urmare a acestor judecăţi negative ale profesorului, pentru că ele vin să întărească propriul lor sentiment de îndoială, de descurajare, de lipsă de încredere în forţele proprii. Acest dispreţ, odată interiorizat, poate antrena un ansamblu de consecinţe în plan comportamental: lipsa de comunicare, pasivitatea la lecţie, indiferenţa sau, dimpotrivă, perturbarea lecţiilor, dezvoltarea unor atitudini ostile, provocatoare.
De multe ori, în mod inconştient, profesorul operează diferenţieri între elevi în funcţie de performanţa atinsă. Astfel de diferenţieri se traduc în atitudini ale profesorului care îi defavorizează pe elevii cu realizări mai modeste. Parkay şi Stanford evidenţiază câteva dintre aceste atitudini (1992, p. 349):
a) *acordă mai puţin timp elevilor care au realizări mai modeste:*
- le acordă mai puţin timp să se gândească la un răspuns;
- le acordă mai puţină atenţie şi intră în relaţie cu ei mai rar;
- evită să utilizeze cele mai potrivite metode de instruire, deoarece acestea necesită mai mult timp.

b) *are mai puţină răbdare cu aceşti elevi*:
- preferă să le spună chiar el răspunsul sau să numească pe unul dintre elevii buni decât să pună întrebări ajutătoare sau să reformuleze întrebările;
- le oferă feed-back-uri neglijente şi neconcludente;
- îi solicită mai rar să răspundă.

c) *ignoră elevii cu realizări mai modeste*:

- le repartizează locuri mai depărtate de traseul său obişnuit prin clasă;
- nu acceptă şi nu foloseşte ideile lor;
- interacţionează cu ei mai degrabă în particular decât în public.

d) *le acordă mai puţin interes:*
- se poartă mai puţin prietenos cu ei, le zâmbeşte rareori;
- stabileşte mai rar contactul din priviri cu ei;
- le acordă mai puţini indici nonverbali de sprijin, atenţie şi înţelegere.

e) *discriminează elevii cu realizări mai modeste*:
- îi premiază mai rar pentru succesele obţinute şi îi critică mai des pentru eşecuri;
- solicită mai rar ceva de la ei;
- le notează şi le administrează în mod diferit testele şi temele.

Această atitudine a profesorului poate determina din partea elevilor sustragerea de la activităţi, indiferenţa faţă de ceea ce se întâmplă în clasă, absenteismul, refuzul de a-şi face temele, violenţele verbale faţă de colegi şi chiar faţă de profesori, comportamentele agresive.

G. Weil vorbeşte despre *sindromul eşecului şcolar* ca un factor de risc important în privinţa creşterii violenţei şcolare. Pentru Weil, sentimentul de eşec interiorizat antrenează sechele psihologice profunde şi durabile, ce se exprimă adesea prin comportamente violente. Autorul menţionat plasează originea sindromului de eşec şcolar în situaţia de învăţare. Elevul aflat în situaţia de eşec şi care este pus de nenumărate ori în faţa unor sarcini de învăţare pe care nu le poate rezolva trăieşte o angoasă profundă. Elevul suferă pentru că şi-a decepţionat părinţii şi profesorii, pentru că este disprețuit de colegi, îşi pierde stima de sine, încrederea în capacitatea de a reuşi chiar şi în domeniile în care nu se află în situaţia de eşec.

Acesta este momentul în care pot să apară conduitele violente, ce se traduc prin depresie, spirit de revanşă şi revalorizare, manifestări de provocare, dispreţ reorientat către alţii, lipsă de interes faţă de viaţă în general. în contextul actual, eşecul şcolar devine foarte repede sinonim cu eşecul în viaţă. Această situaţie îl răneşte pe individ, îi afectează imaginea pe care o are despre propria valoare şi, de aceea, el încearcă să-şi ia revanşa într-un fel.

Nu în ultimul rând, modul în care profesorul distribuie sancţiunile, abuzul de măsuri disciplinare, de pedepse influenţează climatul şi calitatea vieţii şcolare. Orice profesor ştie că pedeapsa ca remediu nu are efecte pozitive decât în mod circumstanţial şi pe termen scurt. De cele mai multe ori, ea produce reacţii emoţionale negative, creează tensiuni, anxietate, frustrări, conflicte şi deteriorarea relaţiilor profesor-elev. Pentru ca o sancţiune să fie eficace, ea trebuie să aibă un sens, să fie integrată într-un sistem coerent care leagă respectarea regulilor şi a normelor şcolare de natura actului comis şi de tipul de sancţiune. Sancţiunea trebuie să se afle într-un raport logic cu actul sancţionat.

3.4. *Prevenirea şi stăpânirea violenţei în mediul şcolar*

Fenomenul violenţei şcolare trebuie analizat în contextul apariţiei lui. A gândi strategii, proiecte de prevenire a violenţei şcolare înseamnă a lua în consideraţie toţi factorii (sociali, familiali, şcolari, de personalitate) ce pot determina comportamentul violent al elevilor. Şcoala poate juca un rol important în prevenirea violenţei şcolare. Şi asta nu numai în condiţiile în care sursele violenţelor se găsesc în mediul şcolar, ci şi în situaţia în care sursele se află în exteriorul şcolii. Pierre-Andre Doudin şi Miriam Erkohen-Markiis (2000, pp. 11-12) vorbesc de trei tipuri de prevenţie pe care le poate asigura şcoala şi care se completează reciproc:

a) *o prevenţie primară,* care se poate realiza foarte uşor de către fiecare profesor şi se referă la dezvoltarea unei atitudini pozitive faţă de fiecare elev, exprimarea

încrederii în capacitatea lui de a reuşi, valorizarea efortului elevului; toate aceste atitudini pot reduce riscurile apariţiei violenţei;

b) *o prevenţie secundară,* ce pleacă de la faptul că şcoala reprezintă un post de observaţie privilegiat al dezvoltării intelectuale şi afective a elevului, iar profesorul, printr-o observare atentă a acestuia, poate repera efectele unor violenţe la care elevul a fost supus în afara mediului şcolar; semnalând profesioniştilor (psihologului şcolar, asistentului social) cazul respectivilor elevi, dar şi autorităţilor competente, pot fi luate măsuri de ajutor şi de protecţie care să vizeze înlăturarea cauzelor abuzurilor şi reducerea tulburărilor somatice, psihice şi comportamentale induse prin violenţă;

c) *o prevenţie terţiară,* ce are în vedere sprijinul direct adus elevilor care manifestă comportamente violente; aceasta urmăreşte prevenirea recidivei şi presupune adoptarea unor măsuri după producerea comportamentului violent; şi în cazul acestor elevi, menţionarea unor aşteptări pozitive faţă de ei, dezvoltarea sentimentului de apartenenţă comunitară, exprimarea preocupării faţă de situaţia lor şi integrarea lor în activităţile grupului sunt factori de protecţie ce pot fi exercitaţi în cadrul instituţiei şcolare; prin aceste măsuri se poate împiedica cronicizarea tulburărilor provocate de violenţă şi eventuala transmitere a lor de la o generaţie la alta.

Pentru ca şcoala să îşi asume acest rol de prevenire şi de stăpânire a fenomenului violenţei, prima investiţie trebuie făcută în domeniul formării profesorilor. Trebuie să recunoaştem că, atât în cadrul formării iniţiale, cât şi în cel al formării continue, atenţia este concentrată asupra lucrului cu clasele de elevi „fără probleme". Se discută mult prea puţin despre modalităţile de abordare a claselor dificile. Este nevoie de o formare specifică, în măsură să permită satisfacerea cerinţelor elevilor „cu probleme". Nu putem aştepta pasivi ca problemele să se rezolve de la sine. De exemplu, în condiţiile unui mediu familial instabil, tensionat, conflictual, şcoala poate reprezenta pentru elev o a doua şansă. Organizarea unor cursuri de formare a profesorilor pentru a face faţă lucrului cu clase sau elevi dificili trebuie să pornească de la următoarele obiective:

- observarea atentă a comportamentului elevilor, pentru o mai bună înţelegere a cauzelor actelor de violenţă;
- ameliorarea comunicării cu elevii ce manifestă comportamente violente şi stabilirea unor relaţii de încredere;
- detensionarea conflictelor cu ajutorul formatorilor de opinie;
- dezvoltarea parteneriatului şcoală-familie;
- colaborarea cu specialiştii în cadrul lucrului în reţea.

Este recomandabil ca aceste cursuri de formare să se centreze îndeosebi pe exerciţii practice care pleacă de la experienţa concretă a profesorilor, de la studii de caz, puneri în situaţie prin care profesorii au ocazia de a schimba opinii, de a găsi soluţii din perspectiva rolului pe care îl joacă. Iată mai jos câteva exerciţii ce le pot

fi propuse profesorilor participanţi la un astfel de curs de formare (Auger, Boucharlat, 1999, pp. 112-117):

Exerciţiul 1: *Analiza unei situaţii profesionale.*

Această tehnică ia în calcul complexitatea situaţiei educative şi propune ca analiza unei probleme (în cazul nostru, un elev cu anumite comportamente violente) să se desfăşoare la mai multe niveluri:....

- la nivelul persoanei;
- la nivel interpersonal;
- la nivelul fenomenelor de grup;
- la nivelul instituţiei şcolare;
- la nivel didactic (de exemplu, unele metode de învăţare inadaptate) şi pedagogic (de exemplu, pedepsirea excesivă).

Analiza se desfăşoară sub forma studiului de caz şi parcurge următoarele etape:

1) expunerea cazului (un participant la cursul de formare expune o situaţie cu care s-a confruntat);
2) chestionarea (fiecare cursant pune întrebări care să permită o clarificare a situaţiei invocate);
3) formularea ipotezelor (în această fază, cel care a expus problema nu intervine, el ascultă doar diferitele ipoteze explicative sau interpretări formulate de participanţi);
4) concluzia provizorie a celui care a expus cazul;
5) formularea de sugestii (fiecare participant exprimă o sugestie, o soluţie posibilă la problema pusă, răspunzând la întrebarea „Ce aţi fi făcut dacă eraţi în locul celui care a expus situaţia? ");
6) concluziile cu privire la soluţiile propuse, evidenţiate de cel care a prezentat cazul.

Exerciţiul 2: *Jocul de rol.*

Se utilizează tehnica jocului de rol, simulând fie o situaţie în clasa şcolară, fie un dialog profesor-elev. Obiectivul este de a permite participanţilor să ia cunoştinţă de reacţiile lor şi de modul în care sunt ele percepute de ceilalţi. în plus, acceptând să joace un rol diferit de cel pe care îl au în mod obişnuit (de exemplu, rolul de elev), profesorul va putea să-şi înţeleagă mai bine elevii şi să descopere că, de fapt, gălăgia, agitaţia acestora nu este îndreptată neapărat împotriva lui.

Exerciţiul 3: *Studiul de caz.*
Analiza pleacă de la un studiu de caz foarte precis:
a) *Cazul Silviei*: ca urmare a unei note mici la matematică, Silvia îi spune profesorului, după ora de curs: „Eu nu înţeleg nimic la matematică şi, în orice caz, sunt sigură că nu voi reuşi niciodată la această disciplină".
b) *Cazul lui Andrei:* Andrei, un elev de 15 ani, refuză să îşi scoată rechizitele pe bancă; profesorul îi cere să se apuce de lucru, iar Andrei răspunde: „Eu nu am nimic de făcut".

După lectura cazurilor, fiecare participant îşi notează reacţia, punându-se în locul profesorului. Confruntarea răspunsurilor permite fiecăruia să-şi identifice tendinţa spontană şi să o compare cu a celorlalţi membri ai grupului. în cazul Silviei, răspunsurile cele mai frecvente sunt de genul: „îi voi da exerciţii suplimentare", „îi voi explica din nou lecţia". în acest caz însă, trebuie avut în vedere faptul că Silvia exprimă o îndoială profundă în privinţa capacităţii ei de a reuşi la disciplina respectivă. în cazul lui Andrei, reacţiile sunt foarte variate: unii aleg o atitudine autoritară şi propun pedepsirea elevului, alţii optează să-şi continue cursul ca şi cum nimic nu s-ar fi întâmplat şi, în sfârşit, o a treia categorie îi propune elevului o întâlnire la sfârşitul orei, pentru a încerca să înţeleagă mai bine ceea ce s-a întâmplat. Exerciţiul poate continua cerându-le cursanţilor să se pună în locul lui Andrei şi să consemneze motivele ce ar fi putut determina atitudinea agresivă a acestuia.
Exerciţiile propuse pleacă de la ideea că dificultăţile pe care le au profesorii cu unele clase sau cu unii elevi sunt *de ordin relaţional.* Profesorul este un transmiţător de cunoştinţe, dar şi un transmiţător de valori, de idealuri. El însuşi poate fi un model cu care elevii se identifică. De aceea, este necesar ca profesorul să stabilească cu clasa de elevi o comunicare favorabilă învăţării, o relaţie de ajutorare îndeosebi cu elevii aflaţi în dificultate. Este de dorit ca profesorul să încerce în egală măsură să explice comportamentele violente ale unor elevi şi să-şi analizeze propriile atitudini, să-şi conştientizeze prejudecăţile, reprezentările pe care le are în raport cu aceşti elevi. Comportamentul profesorului, relaţiile cu elevii reprezintă o componentă importantă a ceea ce se numeşte „climat şcolar", care poate face ca şcoala să fie un loc de integrare, un loc unde personalitatea elevului se exprimă în toată complexitatea sa, ori, dimpotrivă, să fie un loc al excluziunii celui mai slab, al stigmatizării. Ca urmare, a ameliora calitatea relaţiilor şi a comunicării cu elevii face parte din *savoir-faire-u* psihologic de bază al oricărui profesor.
Pe baza unor interviuri nondirective realizate cu profesori care s-au confruntat în relaţia lor cu elevi cu unele comportamente violente, Marie-Therese Auger şi Christiane Boucharlat (1999) formulează o serie de propuneri privind tehnicile de lucru cu aceşti elevi. Autorii menţionaţi pleacă de la constatarea că elevul îşi exprimă adesea dificultăţile prin agresivitate, provocare, violenţă verbală, iar profesorii trebuie să încerce să afle ce se ascunde în spatele unor astfel de comportamente, care sunt motivele reale ale violenţei. Uneori, elevul violent nu este decât un tânăr în suferinţă, marcat de eşecuri şcolare ce îi afectează încrederea în sine. Toate acestea se asociază de multe ori şi cu un climat familial tensionat, conflictual. în momente de mare tensiune, elevul se apără prin atitudini de refuz. Un astfel de elev care încearcă prin acte violente să atragă atenţia asupra lui are o nevoie fundamentală de stimă, de recunoaştere din partea celorlalţi. El exprimă astfel şi nevoia de a intra în relaţie cu profesorul într-o manieră diferită, valorizantă. Din păcate, profesorii acordă prea puţină atenţie acestor elevi, iar comportamentelor lor agresive li se răspunde cu agresivitate şi atitudini autoritare ce nu fac decât să înrăutăţească lucrurile.

Soluţia pentru această situaţie nu este deloc una complicată. Profesorul trebuie să aibă o atitudine pozitivă faţă de elevii respectivi, să-i încurajeze, să le stimuleze eforturile, atât pe planul comportamentului, cât şi pe cel al activităţii de învăţare, fără să aştepte pentru aceasta rezultate spectaculoase. De asemenea, elevii trebuie ajutaţi să-şi învingă sentimentele de inferioritate, de neputinţă şi să dobândească încredere în propriile capacităţi, în aptitudinile lor, să-şi modifice propria imagine. A cultiva încrederea în sine a elevilor este o activitate foarte importantă. Oricine vrea să se simtă preţuit şi respectat. Profesorul are sarcina de a planifica în aşa fel activităţile, încât fiecare elev să poată face ceva şi să aibă succes. Eşecul repetat determină sustragerea elevului de la activităţi, precum şi pierderea încrederii în sine sau în profesor. A crede în aceşti elevi poate fi un risc pe care profesorul trebuie să şi-l asume, pentru că, dacă nu la toţi, măcar la unii dintre ei se va produce

„declicul" care va marca începutul unui proces de schimbare.
Climatul şcolar, ambianța clasei reprezintă factori foarte importanți pentru integrarea elevului şi pentru stabilirea relațiilor profesor-elev. După cum spunea G. Weil, clasa şcolară este un loc de recunoaştere mutuală, de solidaritate şi de schimburi. Pentru ca o clasă să funcționeze ca un grup, profesorul trebuie să creeze suficiente ocazii prin care elevii să se cunoască mai bine, să se descopere, să vorbească despre aspirațiile lor. De asemenea, profesorul trebuie să favorizeze comunicarea între elevi, organizând pentru ei activități în grupuri mici, ajutorarea elevilor mai slabi de către cei buni şi chiar exerciții speciale de comunicare care să vizeze dezvoltarea *aptitudinii de a comunica.* Acesta din urmă poate fi un obiectiv prioritar al lucrului cu clasele dificile şi se poate realiza prin exerciții care să favorizeze exprimarea orală, ascultarea mutuală şi comunicarea. De exemplu, prin exerciții de ascultare, de reformulare, de comunicare în doi, de comunicare în grup, prin exerciții de improvizație, de dezbateri contradictorii, de asociere a ideilor plecând de la un cuvânt, de construcție a istoriilor colective, de creativitate etc.
Multe dintre comportamentele violente ale elevilor se manifestă ca o transgresare a regulilor şcolare. Clasa este o microsocietate a cărei funcționare necesită stabilirea unor reguli clare, ce se cer respectate de toți membrii grupului şcolar. Ansamblul regulilor dominante dintr-o clasă caracterizează, în acelaşi timp, comportamentele dezirabile ale elevului şi corelativul său negativ, comportamentul indezirabil. Respectarea regulilor este o condiție a socializării, care înseamnă pentru elevi a învăța să trăiască împreună în relații de respect reciproc, excluzând violența. Regulile şcolare vizează ținuta, efectuarea temelor, prezența la cursuri, dar sunt şi reguli de civilitate, ce au în vedere limbajul folosit, modalitățile de adresare, respectul față de celălalt, păstrarea bunurilor şcolare, toleranța, solidaritatea, într-un cuvânt maniera de a se comporta astfel încât viața în colectivitate să fie cât mai agreabilă. Regulile pot fi impuse de profesor sau sunt negociate cu elevii. Impunerea regulilor de către profesor creează raporturi de forță, relații de dominație/supunere între profesor şi elevi, situație ce poate conduce fie la o atitudine de supunere şi docilitate, fie la atitudini ostile, provocatoare, agresive din partea elevilor. De aceea,

David Hargreaves sugerează că profesorul ar trebui să negocieze lista sa de reguli încă din timpul primelor întâlniri cu elevii şi să-i antreneze şi pe ei în elaborarea regulilor. Elevii acceptă mai uşor regulile al căror sens este transparent. în plus, dacă şcoala e un loc de învățare a democrației, atunci aceasta presupune şi ca elevii să participe la stabilirea regulilor civilității şcolare. B. Defrance spunea că, „într-o democrație, cetățeanul nu este numai cel care se supune legii, ci şi cel care o elaborează, alături de alții".
Atunci când elevul încalcă regulile şcolare, este sancționat. Numai că, adesea, sancțiunile sunt ineficiente, pentru că elevul nu le înțelege întotdeauna sensul. Elevul poate considera sancțiunea ca exercițiul unei puteri arbitrare a adultului. Sancțiunea trebuie să aibă o funcție de educare a responsabilității şi a respectului față de celălalt. Unii autori recomandă să facem distincție între sancțiune şi pedeapsă. Termenul *pedeapsă* are o conotație negativă, conduce către ideea de a face rău, de a produce o neplăcere celui căruia i se aplică. în ceea ce priveşte sancțiunea, Claude Lagrange (2000, p. 124) identifică o serie de forme gradate de sancțiune, în care este inclusă şi sancțiunea-pedeapsă. El vorbeşte despre sancțiunea-recompensă, sancțiunea--dezaprobare, sancțiunea-restricție, sancțiunea-pedeapsă şi de sancțiunea-destituire (concediere).
Cu privire la transgresiunea regulilor şi aplicarea sancțiunilor de către profesor, se impun câteva recomandări (Good, Brophy, 1973; Lagrange, 2000): a) profesorul trebuie să stabilească foarte clar, de la început, care sunt regulile, limitele de toleranță admise şi sancțiunile aplicate în cazul încălcării lor; b) să încurajeze şi să recunoască explicit comportamentele dezirabile; c) să intervină operativ în caz de încălcare a unei reguli, denunțând şi numind abaterea comisă; d) să creeze condiții de dialog, de discuție cu cel care a încălcat regula; e) să caute să înțeleagă motivele transgresării regulilor; f) să recurgă la pedeapsă doar atunci când comportamentul indezirabil este persistent şi nu lasă loc alternativei; g) pedeapsa trebuie să fie cât mai apropiată în timp de actul de încălcare a regulii; h) aplicarea pedepsei nu trebuie făcută în momente de furie, pentru că riscă să fie injustă, exagerat de mare şi neadaptată situației (de exemplu, situația în care se pedepseşte tot colectivul clasei pentru o faptă comisă de 2-3 elevi); i) pedeapsa trebuie însoțită de o discuție asupra circumstanțelor, asupra regulilor ce au fost încălcate, precum şi a consecințelor viitoare dacă se va repeta greşeala; j) pedepsele nu trebuie să fie umilitoare; k) când pedepseşte, profesorul trebuie să facă distincția între act

şi autor, pentru a evita extinderea aprecierii referitoare la încălcarea punctuală a regulii la întreaga personalitate a elevului.
Cu elevii care manifestă comportamente violente este necesară o relaţie individualizată. Ori de câte ori un elev manifestă un comportament de opoziţie, de refuz al lucrului în clasă, are o atitudine provocatoare şi insolentă, profesorul trebuie să îi propună un dialog, o discuţie în afara orelor de curs. Această discuţie între patru ochi cu elevul înseamnă şi o schimbare de climat, de situaţie, ce îl poate determina pe elev să reflecteze şi să-şi reconsidere unele atitudini şi comportamente. Atunci când iniţiază o astfel de discuţie cu elevul, profesorul nu trebuie să uite faptul că un dialog

implică un schimb, o reciprocitate în care fiecare trebuie să se exprime şi să-l asculte pe celălalt.
Foarte importante sunt atitudinile profesorului în cursul discuţiei cu elevul. Psihologul american G.H. Porter identifică şase atitudini posibile în cadrul unui dialog. Unele favorizează dialogul şi clarificarea problemei, în timp ce altele blochează dialogul şi nu permit un ajutor real pentru elev. Aceste atitudini sunt (Porter, 1950):
1) *atitudinea de evaluare,* care implică o judecată a faptelor şi gesturilor elevului prin raportare la norme şi valori. Exemplu: „Tu nu faci nici un efort de a participa la curs"; această atitudine poate determina elevul să se simtă vinovat, să se supună judecăţii profesorului sau să se revolte;
2) *atitudinea de interpretare,* ce apare atunci când profesorul propune o explicaţie la ceea ce spune elevul; uneori, această interpretare poate fi deformată sau tendenţioasă. Exemplu: „Tu spui că nu înţelegi nimic, dar, de fapt, refuzi să lucrezi";
3) *atitudinea de decizie,* ce apare atunci când profesorul propune soluţii imediate şi decide în locul elevului; această atitudine poate antrena din partea elevului un acord de principiu, fără a obţine adeziunea sa şi fără a-i oferi ocazia de a găsi singur soluţii;
4) *atitudinea de anchetă,* care se manifestă atunci când profesorul bombardează elevul cu o serie de întrebări pentru a obţine informaţii detaliate asupra problemei în discuţie; această atitudine este percepută ca un interogatoriu care nu îi dă elevului posibilitatea să răspundă;
5) *atitudinea de suport, de susţinere,* ce urmăreşte încurajarea elevului pentru a depăşi situaţia dificilă pe care acesta o traversează;
6) *atitudinea de comprehensiune,* ce reflectă efortul profesorului de a asculta elevul şi de a-i înţelege problema fără a-l judeca; pentru aceasta, profesorul trebuie să fie atent nu numai la cuvinte, la faptele expuse, ci, mai ales, la atitudini, la sentimentele exprimate, la personalitatea elevului în integralitea sa; o astfel de atitudine corespunde „empatiei rogeriene", care constă în a percepe cadrul de referinţă internă al altuia; ea vizează o înţelegere mai profundă, autentică a persoanei în cauză.
Este foarte important ca în discuţia cu elevul să creăm cadrul şi să adoptăm acele atitudini care să-i permită să-şi clarifice problema, să se distanţeze de ea şi să-şi modifice comportamentul. Profesorul trebuie să cunoască foarte bine situaţia familială a elevului, relaţiile lui cu părinţii, pentru a putea să compenseze prin atitudinea sa anumite carenţe ale educaţiei familiale. Este o chestiune de tact, de nuanţă, ce presupune o deosebită abilitate psihologică din partea profesorului.
Uneori, clasa şcolară se prezintă ca un spaţiu de confruntare şi de conflict profesor-elevi şi elevi-elevi. Dacă admitem faptul că orice relaţie umană antrenează conflicte pentru că fiecare individ are puncte de vedere, cadre de referinţă şi nevoi diferite de ale celorlalţi, înseamnă că eliminarea conflictelor dintr-un grup este o utopie. Ceea ce se impune însă este puterea de a regla, de a ameliora conflictele şi de a detensiona situaţia.

Pentru a face faţă unei situaţii de conflict (de exemplu, marea majoritate a elevilor dintr-o dată sunt gălăgioşi şi refuză să lucreze), se recomandă următoarele strategii (Saunders, 1979; Auger, Boucharlat, 1999):
1) *strategii de evitare,* prin care profesorul ignoră momentan criza creată în sala de clasă şi continuă cursul ca şi cum nimic nu s-ar fi întâmplat; dacă problema este minoră, strategia poate fi eficientă; Saunders subliniază însă precaritatea acestei strategii, deoarece conflictul nu este rezolvat; el riscă să reapară, chiar cu o amploare mai mare, atunci când vor fi create condiţii;
2) *strategii de diminuare (moderare),* care se folosesc atunci când profesorul, din dorinţa de a evita confruntarea, minimalizează dezacordul cu elevii; este vorba de o privilegiere a relaţiilor în raport cu sarcina şi obiectivele învăţării; profesorul amână luarea unor decizii, abordează probleme colaterale,

evită să adopte o poziție fermă; şi acest tip de strategie este nesatisfăcător, pentru că nu rezolvă conflictul, iar profesorul riscă să se simtă perdant sau victimă în fața elevilor;
3) *strategii de putere (de coerciție),* ce apar atunci când profesorul recurge la puterea sa şi la diferite mijloace de constrângere (amenințarea, scăderea notei, pedeapsă) pentru a regla conflictul; în acest caz, profesorul dă prioritate propriilor interese, în detrimentul relațiilor cu elevii; o astfel de strategie poate fi eficientă doar pe termen scurt, pentru că ea atacă simptomele, şi nu cauzele problemei; problema riscă să reapară sub o altă formă; elevii pot să se considere victime şi să se revolte;
4) *strategii de compromis,* ce se folosesc atunci când profesorul recurge la concesii, la promisiuni pentru a face față situației; cauzele conflictului nu sunt abordate, iar modalitatea aceasta poate constitui un precedent la care elevii pot recurge în repetate rânduri;
5) *strategii de rezolvare negociată a problemei;* H. Tonzard spune că negocierea este un procedeu de rezolvare a conflictelor prin intermediul discuției între părțile adverse; aceasta presupune respectul mutual şi dorința de cooperare; avantajele negocierii sunt: atacă prin excelență cauzele problemei; ține cont de interesele şi nevoile fiecăruia; favorizează participarea şi angajarea reciprocă pentru a ajunge la soluții acceptabile pentru ambele părți; dificultatea de a negocia vine, cel puțin pentru profesor, din faptul că ea implică o discuție de la egal la egal, în care fiecare parte îşi aduce argumentele sale; or, pentru unii profesori, este greu de acceptat un astfel de raport de egalitate cu elevul.
Nu întotdeauna profesorul reuşeşte să rezolve problemele de comportament ale elevilor, situațiile conflictuale din sala de clasă, prin intermediul mijloacelor prezentate. Se impune atunci lucrul în echipe pedagogice care să includă mai multe persoane: profesorul-diriginte, profesori ai clasei, părinți, medicul şcolar, psihologi şi pedagogi. Pentru fiecare situație în parte, este necesară mai întâi o anchetă care să stabilească foarte clar datele problemei (forme de violență, cauzele acestora), şi apoi se constituie grupuri de lucru ce analizează datele obținute şi se caută soluții. Se

sugerează ca astfel de echipe să includă cel puțin o persoană (pedagog, psiholog) exterioară şcolii, care va avea menirea de a conduce reuniunile de grup, de a facilita intervențiile participanților, de a clarifica relațiile intergrupale. Toate acestea pentru că o persoană din exteriorul şcolii este mai puțin implicată afectiv, emoțional, şi are o privire mai obiectivă asupra situației. Tehnica grupurilor de lucru constituite din persoane din interiorul şcolii şi cercetători care să conducă reuniunile sau grupurile de reflecție a fost numită de Eric Debarbieux (1996, pp. 66-67) *mediere sociologică.* Nu putem spune că, prin toate aceste propuneri, am oferit rețete, soluții sigure pentru prevenirea şi stăpânirea fenomenului violenței şcolare. Fiecare situație cu care se confruntă profesorul este unică din punctul de vedere al cauzelor şi al formelor de manifestare. Totuşi, e mult mai uşor să alegi ce se potriveşte mai bine dintr-o serie de posibilități decât să procedezi la întâmplare prin tatonări succesive, aplicând regulile învățării prin încercare şi eroare.

Referințe bibliografice

Auger, M.T., Boucharlat, C, *Eleves „difficiles", profs en difficulte,* Chronique sociale,
Lyon, 1999. Banciu, D., Rădulescu, S.M., Voicu, M., *Introducere în sociologia devianței,* Editura Ştiințifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985. Baron, R.A., *Human Aggression,* Plemm, New York, 1977. Chesnais, J.-C, *Histoire de la violence,* Laffont, Paris, 1981. Dardel Jaouadi, E, „Analyser et gerer Ies violences", în Doudin, P.A., Erkohen-Markus, M.,
2000. Debarbieux, E., „La violence en milieu scolaire", voi. I, *Etat des lieux,* ESF, Paris, 1996. Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y., Tichit, *L.,La violence en milieu scolaire,* voi. II,
ESF, Paris, 2000. Doudin, P.A., Erkohen-Markus, M., *Violences a l'ecole. Fatalite ou defi?,* De Boek Larcier S.A., Bruxelles, 2000. Floro, M., *Questions de violence â l'ecole,* Editions Eres, Paris, 1996. Good, Th., Brophy, J., *Looking in Clasrooms,* Harper and Row, New York, 1973. Kaes, R., Anzieu, D.,Thomas, L.-V., *Fantasme et formation,* Dunod, Paris, 1980. Lagrange, CI. (2000), „Crise de Fenseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire",
în Doudin, P.A., Erkohen-Markus, M., 2000, pp. 100-127. Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *Vocabularul psihanalizei,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1994. Michaud, Y.A., *Violence etpolitique,* Gallimard, Paris, 1978. Michaud, Y.A., *La violence,* PUF, Paris, 1986. Mitrofan, N., „Agresivitatea", în Neculau, A. (coord.), *Psihologie socială,* Polirom, Iaşi,
pp. 427-437, 1996. Pain, J., *Ecoles: Violence ou Pedagogie,* Matrice, Vigneux, 1992. Pain, J., „Violences et prevention de la violence â l'ecole", în Doudin, PA.,
Erkohen-Markus, M., 2000, pp. 71-97, 2000. Parkay, F.W., Stanford, B.H., *Becoming Teacher,* Boston, *apud* Stan, E., *Profesorul între*
autoritate şi putere, Editura Teora, Bucureşti, 1999, p. 30, 1992.

Popescu-Neveanu, R, *Dicţionar de psihologie,* Editura Albatros, Bucureşti, 1978.
Porter, G.H., *An Introduction to Therapeutic Counseling,* Boston, Houghton Miffin, 1950.
Radu, I. (coord.), *Psihologie socială,* Editura Exe, Cluj-Napoca, 1994.
Saunders, M., *Class Control and Behaviour Problems: A Guide for Teachers,* Maidenhead,
McGraw-Hill, Inc, 1979. Weber, W., „Classroom management", în Cooper, J., *Classroom Teaching Skills: A Handbook,* Lexington, MA, DC, 1997. Weil, G., *Vivre le lycee professionnel comme un nouveau depart,*
Chronique sociale, Lyon,
1992.

Bibliografie

Abric, J.-Cl., *Psihologia comunicării: teorii şi metode,* Editura Polirom, Iaşi, 2002. Aebli, H., *Didactica psihologică,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1973. Allport, F.H., *Social Psychology,* New York,
Houghton Mifflin Company, 1924. Amabile, T., *Creativitatea ca mod de viaţă. Ghid pentru părinţi şi profesori,*
Bucureşti,
Editura Ştiinţă şi Tehnică, 1997. Amabile, T., „Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessement Technique", în
Journal of Personality and Social Psychology, nr. 43, 1982. Amabile, T, *The Social Psychology of Creativity,*
New York, Springer Verlag, 1983. Ames, R., Ames, C, „Motivation and Effective Teaching", în L. Idol, B. Fly Jones (dir.),
Educaţional Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform, Hillsdale (N.J.):
Lawrence Erlbaum, 1991. Anderson, J.R., *The Architecture of Cognition,* Cambridge, MA, Harvard University Press,
1983. Anzieu, D., Martin, J.-Y, *La dynamique des groupes restreints,* PUF, Paris, 1994. Asch, S.E., „Studies on Independance and Conformity: A Minority of one Against a
Unanimous Majority", *Psychological Monographs,* nr. 70, 1956, pp. l-70. Asher, R.E. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics,* voi. 2, Pergamon Press,
Oxford, New York, Seul, Tokyo, 1994. Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M., „Human Memory: A Proposed System and Its Control
Processes", în Spence, K., Spence, J. (eds), *The Psychology ofLearning and Motivation,*
voi. 2, New York, Academic Press, 1968. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., *Introducere în psihologie,* Editura
Tehnică, Bucureşti, 2002. Auger, M.T., Boucharlat, C, *Eleves „difficiles", profs en difficulte,* Chronique sociale, Lyon, 1999. Ausubel, D., Robinson, F., *învăţarea în şcoală. O introducere în psihologia pedagogică,*
Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1981. Banciu, D., Rădulescu, S.M., Voicu, M., *Introducere în sociologia devianţei,* Editura
Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1985. Bandura, A., „Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning", *Educaţional*
Psychologist, 28-2, 1993. Bandura, A., *SocialFoundations ofThoughtandAction: A Social Cognitive Theory,*
Englewood
Cliffs, Prentice-Hall, New Jersey, 1986. Bandura, A., „Vicarious Processes: A Case of No-Trial Learning", în Berkowitz, L., (ed),
Advances in Experimental Social Psychology, voi. 2, Academic Press, New York, 1965.

Bany, M.A., Johnson, L.V., *Dynamique des groupes et education,* Paris, Dunod, 1969.
Baron, R.A., *Human Aggression,* Plemm, New York, 1977.
Baudrillard, J., *De la seduction,* Galilee, Paris, 1979.
Baumrind, D., „New Directions in Socialization Research", în *American Psychologist,* 35,
pp. 639-652. Baylon, Ch., Mignot, X., *Comunicarea,* Editura Universităţii „Al.I. Cuza", Iaşi, 2000. Bellenger, L., *Laforce de persuasion, du bon usage des moyens d'influence et de convaincre,*
ESF Editeurs, Paris, 1997. Bellenger, L., *La persuasion,* PUF, Paris, 1992. Bernstein, B., *Studii de sociologie a educaţiei,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,
1978. Besemer, S.P., Treffinger, D.J., „Analysis of Creative Products: Review and Synthesis", *The*
Journal of Creative Behavior, voi. 15, number 3, 1981. Birch, A., *Psihologia dezvoltării,* Editura Tehnică, Bucureşti, 2000. Bloch, M.A., „La formation des enseignants", în *Revue francaise de pedagogie,* nr. 3, 1968,
pp. 9-17. Boncu, Şt., *Psihologia influenţei sociale,* Editura Polirom, Iaşi, 2002. Bruner, J.S., *Procesul educaţiei intelectuale,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1970. Chesnais, J.-C, *Histoire de la violence,* Laffont, Paris, 1981.
Cicero, „Despre orator", I, VIII, în Cicero, *Opere alese,* voi. 2, Editura Univers, Bucureşti,

1973. Clausse, A., *Jnitiation aux sciences de l'education,* Liege, Thone, 1967. Coaşan, A., Vasilescu, A., *Adaptarea şcolară,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti,
1988. Cooley, C.H., *Social organisation,* New York, Scribner, 1909. Crahay, M., *Psychologie de l'education,* PUF, Paris, 1999. Craik, F.E.M., Lockhart, R.S., „Levels of Processing: A Framework for Memory Research", în *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior,* nr. 11, 1972. Creţu, C, *Psihopedagogia creativităţii şi a talentului,* curs ID, Iaşi, Editura Universităţii
„Al.I. Cuza", 2002. Cropley, A.J., *Creativity,* Longmans, Londra, 1967.
Cropley, A.J., *More than one Way ofFostering Creativity,* Ablex, Norwood, New Jersey, 1992. Crutchfield, R.A., „Conformity and Character", în *American Psychologist,* nr. 10, 1955,
pp. 191-198. Crystal, D., *An Encyclopedic Dictionary ofLanguage andLanguages,* Blackwell, Cambridge, Massachusetts, 1992. Csikszentmihaly, M., *Creativity,* Harper Perennial, New York, 1996. Cucoş, C, *Pedagogie,* Editura Polirom, Iaşi, 1996.
Dafinoiu, L, *Sugestie şi hipnoză,* Editura Ştiinţă şi Tehnică, Bucureşti, 1996. Dardel Jaouadi, F. (2000), „Analyser et gerer Ies violences", în Doudin, PA.,
Erkohen-Markus, M., 2000. Davitz, J.R., Ball, S., *Psihologia procesului educaţional,* Editura Didactică şi Pedagogică,
Bucureşti, 1978. De Visscher, R, Neculau, A., (coord.), *Dinamica grupurilor. Texte de bază,* Editura Polirom, Iaşi, 2001. Debarbieux, E., *La violence en milieu scolaire,* voi. I, *Etat des lieux,* ESF, Paris, 1996.

Debarbieux, E., Gamier, A., Montoya, Y., Tichit, L., *La violence en milieu scolaire,* voi. II,
ESF, Paris, 2000. Deci, E.L., Ryan, J., *Intrinsec Motivation and Self-Determination on Human Behavior,* New York, Plenum, 1985. Deci, E.L., *Intrinsec Motivation,* Plenum, New York, 1975. Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Ryan, R.M., „Motivation and Education: The
Seif Determination Perspective", *Educaţional Psychologist,* 26, 1991. Delacour, J., *Introducere în neuroştiinţele cognitive,* Editura Polirom, Iaşi, 2001. Deutsch, M., „An Experimental Study of the Effects of Cooperation and Competition on
Group Process", *Human Relations,* 2, 1949, pp. 199-231. Deutsch, M., Gerard, H., „A Study of Normative and Informaţional Influence Upon Individual
Judgement", în *Journal of Abnormal and Social Psychology,* nr. 51, 1955, pp. 629-636. Deutsch, M., Hornstein, H.A., „Sociopsihologia educaţiei", în Davitz, J.R., Ball, S.,
Psihologia procesului educaţional, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1978. Dincă, M., *Adolescenţa şi conflictul originalităţii,* Editura Paideia, Bucureşti, 2002. Dinu, M., *Comunicarea,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1997. Doise, W., Deschamp, J.-Cl., Mugny, G., *Psihologie socială experimentală,* Editura Polirom,
Iaşi, 1996. Doise, W., *L'explication en psychologie sociale,* PUF, Paris, 1982.
Doise, W., Mugny, G., *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă,* Editura Polirom, Iaşi, 1998. Doudin, P.A., Erkohen-Markus, M., *Violences a l'ecole. Fatalite ou defl?,* De Boek
Larcier S.A., Bruxelles, 2000. Eemeren, F, Grootendorst, R., *La nouvelle rhetorique,* Editions Kime, Paris, 1996. *Encyclopaedia Britannica,* voi. 6, Encyclopaedia Britannica Inc., Chicago, Londra, Toronto,
Geneva, Sydney, Tokyo, Manila, 1972. *Encyclopaedia Universalis,* corpus 6, Encyclopaedia Universalis Editeur, Paris, 1996. Evans, K.M., „Group Methods", *Educaţional Research,* Londra, nr. 1, 1966, pp. 44-50. Eysenck, H., Eysenck, M., *Descifrarea comportamentului uman,* Editura Teora, Bucureşti, 1998. Ferreol, G., „Violenţa în mediul şcolar. Exemplul unui colegiu din nordul Franţei", în
Ferreol, G., Neculau, A., *Violenţa. Aspecte psihosociale,* Polirom, Iaşi, 2003. Ferster, C.S., Skinner, B.F., *Schedules of reinforcement,* New York: Appelton Century
Crofts, 1957. Festinger, L., *A Theory of Cognitive Dissonance,* Stanford University Press, Stanford, 1957.
Festinger, L., „A Theory of Social ComparisonProcesses", în *Human Relations*, nr. 7, 1954,
pp. 117-140. Festinger, L., Carlsmith, J.M., „Cognitive Consequences of Forced Compliance", *în Journal of Abnormal and Social Psychology,* 58, pp. 203-210, 1959. Floro, M. (1996), *Questions de violence â l'ecole,* Editions Eres, Paris. Forsyth, D.R., *An Introduction to Group Dynamics,* Brooks/Cole Publishing Company, Pacific
Grove, 1983. Forsyth, D.R., „Conflictul", în De Visscher, R, Neculau, A. (coord.), *Dinamica grupurilor,* Editura Polirom, Iaşi, 2001, pp. 193-221. Fryer, M., *Predarea şi învăţarea creativă,* Editura Uniunii Scriitorilor, Chişinău, 1996. Gagne, R., *Condiţiile învăţării,* Editura Didactică şl Pedagogică, Bucureşti, 1975. Garcia, J.-F, „Rhetorique du silence", *Cahiers du Seminaire de Philosophie,* nr. 10/1991,
Presses Universitaires de Strasbourg, 1991.

Gardner, H., *Creating Minds. An Anatomy of Creativity,* Basic Books, New York, 1993. Gayet, D., *Les performances scolaires. Comment on Ies explique?*, L'Harmattan, Paris, 1997. Geissler, E., *Mijloacele de educaţie,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1977. Getzels, J.W., Jackson, P.W., *Creativity and Intelligence,* Viley Sons, New York, 1962. Gherghinescu, R., „Conceptul de competenţă didactică", înMarcus, S.

(coord.), *Competența*
didactică, Editura AII, Bucureşti, 1999. Ghiglione, R., Bonnet, C, Richard, J.F., *Trăite de psychologie cognitive,* voi. 3, Paris,
Dunod, 1990. Ghiglione, R., *L'homme communiquant,* Paris, Colin, 1986. Gilly, M., *Elev bun, elev slab,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1976. Gilly, M., „Representation de l'eleve par le maître â l'ecole primaire", *Cahiers de psychologie,*
nr. 3-4, 1972. Golu, M., *Fundamentele psihologiei,* Editura „România de mâine", Bucureşti, 2000. Golu, R, „Perspective noi asupra psihologiei grupurilor sociale", în Zlate, M. (coord.),
Psihologia la răspântia mileniilor, Editura Polirom, Iaşi, 2001. Golu, R, *Psihologie socială.* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1974. Good, Th., Brophy, J., *Looking in Clasrooms,* Harper and Row, New York, 1973. Gosling, R, *Qui est responsable de l'echec scolaire,* PUF, Paris, 1992. Guilford, J.P., *The Nature of Human Intelligence,* Bearly Limited, New York, 1967. Hannoun, H., „Educationetcommunication", înHannoun, H., *Introduction ă laphilosophie*
de l'education, Nathan, Paris, 1996. Hayes, N., Orrell, S., *Introducere în psihologie,* Editura AII, Bucureşti, 1993. Heider, F., *The Psychology of Interpersonal Relations,* New York, Wiley, 1958. Hilgard, E., Bower, G., *Teorii ale învățării,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,
1974. Horowitz, J., Bordens, K.S., *Social Psychology,* Mayfield Publishing Company, Mountain
View, California, Londra, Toronto, 1995. Hubert, R., *Trăite de pedagogie generale,* PUF, Paris, 1965. Iacob, L., „Cercetarea comunicării azi", în Neculau, A., (coord.), *Psihologie socială. Aspecte*
contemporane, Editura Polirom, Iaşi, 1996. Iacob, L., „Comunicarea didactică", în Cosmovici, A., Iacob. L. (coord.), *Psihologie*
şcolară, Editura Polirom, Iaşi, 1998. Inhelder, B., Sinclair, M., Bovet, M., *învățarea şi structurile cunoaşterii,* Editura Didactică şi
Pedagogică, Bucureşti, 1977. Jamieson, D.W., Thomas, K.W., „Power and Conflict in the Student-Teacher Relationship",
Journal of Applied Behavioral Science, 10 (3), pp. 321-336, 1974. Jigău, M., *Factorii reuşitei şcolare,* Editura Grafoart, Bucureşti, 1998. Joule, R.V., Beauvois, J.L., *Petit trăite de manipulation ă l'usage des honnetes gens,* Presses
Universitaires de Grenoble, 1987. Kaes, R., Anzieu, D., Thomas, L.-V., *Fantasme et formation,* Dunod, Paris, 1980. Kant, *1.,Critica rațiunii pure,* Editura Iri, Bucureşti, 1994. Kapferer, J-N., *Căile persuasiunii. Modul de influențare a comportamentelor prin comunicare*
şi publicitate, Editura INI, f.a., Bucureşti. Kelman, H.C., „Compliance, Identification and Internalization, three Processes of Attitude
Change", *Journal of Conflict Resolution,* nr. 2, 1958, pp. 51-60; tr.rom., „Complezență,
identificare şi interiorizare", *în Influența socială. Texte alese,* Editura Universității „Al.I.
Cuza", Iaşi, 1996.

Konopnicky, J., „Etiologia insucceselor şcolare", în Radulian, V. (coord.), *Lichidarea şi*
combaterea repetenției, EDP, Bucureşti, 1978. Kulcsâr, T., *Factorii psihologici ai reuşitei şcolare,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti,
1978. Lafortune, L., Saint-Pierre, L., *Affectivite et metacognition dans la classe,* De Boeck
Larcier, s.a., Paris, Bruxelles, 1998. Lagrange, CI., „Crise de l'enseignement, crises de vie et violences en milieu scolaire", în
Doudin, P.A., Erkohen-Markiis, M., 2000, pp. 100-127. Landau, E., *Psihologia creativității,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979. Laplanche, J., Pontalis, J.-B., *Vocabularul psihanalizei,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1994. Latane, B., Williams, K., Harkins, S., „Many Hands Make Light Work: The Causes and Consequences of Social Loafing", *Journal of Personality and Social Psychology,* nr. 37,
1979. Lemaine, G., Desportes, J.P., Louarn, J.P., „Role de la cohesion et de la differenciation
hierarchique dans Ies processus d'influence sociale", *Bulletin du C.E.R.P.,* 1969, nr. 18,
pp. 237-253. Lewin, K., *Psychologie dynamique: Ies relations humaines,* PUF, Paris, 1964. Lewin, K., *Resolving social conflicts,* New York, Harper and Brothers, 1948. Limbos, E., *Les barrages personnels dans Ies rapports humains,* ESF, Paris, 1990. Lippitt, R., White, R., „Studiu experimental privind activitatea de conducere şi viața de
grup", în De Visscher, P, Neculau, A., (coord.), *Dinamica grupurilor,* Editura Polirom,
Iaşi, 2001, pp. 105-115. Marcus, S. (coord.), *Empatia şi relația profesor-elev,* Editura Academiei, Bucureşti, 1987. Marcus, S., *Competența didactică,* Editura AII, Bucureşti, 1999. Maslow, A., *Motivation and Personality,* New York, Harper Row, 1970. McClelland, D.C., *Personality,* New York, Dryden Press, 1951. Michaud, Y.A., *Violence et politique,* Gallimard, Paris, 1978. Michaud, Y.A., *La violence,* PUF, Paris, 1986. Miclea, M., „învățarea şcolară şi psihologia cognitivă", în lonescu, M. (coord.), *Educația şi*
dinamica ei, Editura Tribuna învățământului, Bucureşti, 1998. Miclea, M., *Psihologie cognitivă,* Editura

Polirom, Iaşi, 1999.
Mihai, Gh., Papaghiuc, Şt., *încercări asupra argumentării,* Editura Junimea, Iaşi, 1985. Mitrofan, N., „Agresivitatea", în Neculau, A. (coord.), *Psihologie socială,* Polirom, Iaşi,
pp. 427-437, 1996. Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică,* Editura Academiei, Bucureşti, 1988. Monteil, J.-M., *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale,* Editura Polirom, Iaşi, 1997. Mooney, R.L., „A Conceptual Model for Integrating four Approaches to the Identification of
Creative Talent", în Taylor, C.W., Barron, F. (eds.), *Scientific Creativity: Its Recognition and Development,* NY - Viley, 1963. Moore, W.E., *Creative and Criticai Thinking,* Houghton, Mifflin, Boston, MA, 1985. More, A.D., *Invenţie, descoperire, creativitate,* Editura Enciclopedică Română, Bucureşti,
1975. Morris, Ch.W., *Signs, Language and Behavior,* Prentice Hali, Inc., 1946, retipărit în *Writings on the General Theory of Signs,* Mouton, Haga, Paris, 1971, pp. 75-397. Moscovici, S., Lage, E., Naffrechoux, M., „Influence of a Consistent Minority on the
Responses of a Majority in a Colour Perception Task", *Sociometry,* nr. 32, pp. 365-380.

Moscovici, S., *Psihologia socială a relaţiilor cu celălalt,* Editura Polirom, Iaşi, 1998. Moscovici, S., Ricateau, P., „Conformite, minorite et influence sociale", în Moscovici, S.
(ed.), *Inîroduction ă la psychologie sociale,* voi. 1, Larousse, Paris, 1972, pp. 139-191. Mucchielli, A., *Arta de a influenţa. Analiza tehnicilor de manipulare,* Editura Polirom, Iaşi,
2002. Mucchielli, R., *Metode active în pedagogia adulţilor.* Editura Didactică şi Pedagogică,
Bucureşti, 1982. Mugny, G., Perez, J.A., *Le deni et la raison: Psychologie de l'impact social des minorites,* Delval, Fribourg, 1986. Năstăşel, E., Ursu, I., *Argumentul sau despre cuvântul bine gândit,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1980. Neculau, *A., A fi elev,* Editura Albatros, Bucureşti, 1983. Neculau, A., Boncu, Şt., „Dimensiuni psihosociale ale activităţii profesorului", în Cosmovici,
A., Iacob, L., (coord.), *Psihologie şcolară,* Editura Polirom, Iaşi, 1998. Neculau, A., Boncu, Şt., „Perspective psihosociale în educaţie", în Cosmovici, A., Iacob, L.
(coord.), *Psihologie şcolară,* Editura Polirom, Iaşi, 1998. Neculau, A., *Liderii în dinamica grupurilor,* Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti,
1977. Negovan, V., „Tendinţe de reconfigurare a modelelor de instruire în acord cu evoluţia cunoaşterii despre învăţare", în Zlate, M. (coord.), *Psihologia la răspântia mileniilor,*
Editura Polirom, Iaşi, 2001. Nemeth, C, „Differential Contributions of Majority and Minority Influence", în *Psycholo-*
gicalReview, nr. 93, 1986, pp. 23-32. Noizet, G., Caverni, J.-P, *Psychologie de l'evaluation scolaire,* PUF, Paris, 1978. Oberle, D., Beauvois, J.-L., „Coeziune şi normalitate", în De Visscher, R, Neculau, A.,
Dinamica grupurilor, Editura Polirom, Iaşi, 2001. Osborn, A., *Creativite. L'imagination crâative,* Bordas, Paris, 1988. Pain, J., *Ecoles: Violence ou Pedagogie,* Matrice, Vigneux, 1992. Pain, J., „Violences et prevention de la violence â l'ecole", în Doudin, P.A., Erkohen-
-Markiis, M., 2000, pp. 71-97. Pânişoară, I.O., *Comunicarea eficientă,* Editura Polirom, Iaşi, 2003. Parkay, F.W., Stanford, B.H., *Becoming Teacher,* Boston, 1992, *apud* Stan, E., *Profesorul*
între autoritate şi putere, Editura Teora, Bucureşti, 1999, p. 30. Parnes, S.J., *A Facilitating Kind of Leadership,* Bearly, Buffalo, New York, 1985. Păun, E., *Şcoala - o abordare sociopedagogică,* Editura Polirom, Iaşi, 1999. Păun, E., *Sociopedagogia şcolară,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1982. Pavelcu, V., „Motivaţia creaţiei ştiinţifice", în *Revista de psihologie,* nr. 2, p. 149, 1972. Peirce, C.S., *Semnificaţie şi acţiune,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1990. Piaget, J., *Psihologia inteligenţei,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1965. Popescu, V.V., „Succesul şi insuccesul şcolar - precizări terminologice, forme de manifestare,
cauze", *Revista de pedagogie,* nr. 12, 1991. Popescu-Neveanu, R, *Dicţionar de psihologie,* Editura Albatros, Bucureşti, 1978. Porter, G.H., *An inîroduction to therapeutic counseling,* Boston, Houghton Miffin, 1950. Potolea, D., „De la stiluri la strategii. O abordare empirică a comportamentului didactic", în
Jinga, I., Vlăsceanu, L., (coord.), *Structuri, strategii şi performanţe în învăţământ,*
Editura Academiei, Bucureşti, 1989.

Pourtois, J.P., Desmet, H., „Quelques determinants familiaux de la trajectoire scolaire et
sociale", în *Revue Francaise de Pedagogie,* 96, 1991, pp. 5-15. Radu, I. (coord.), *Psihologia educaţiei şi a dezvoltării,* Editura Academiei, Bucureşti, 1983. Radu, I. (coord.), *Psihologie socială,* Editura Exe, Cluj, 1994. Radu, I., *Psihologie şcolară,* Editura Ştiinţifică, Bucureşti, 1974.
Richard, B., *Psychologie des groupes restreints,* Presses Inter Universitaires, Quebec, 1996. Riviere, R., *L'echec scolaire est-il une fatalite,* Editions Hatier, Paris, 1991. Roco, M., *Creativitate şi inteligenţă emoţională,* Editura Polirom, Iaşi, 2001. Roşea, A., *Creativitatea generală şi specifică,* Editura Academiei, Bucureşti, 1981. Roşea, AL, *Motivele acţiunilor umane. Studiu de psihologie dinamică,* Editura Institutului de
Psihologie a Universităţii din Cluj, Sibiu, 1943. Rosenthal, R., Jacobson, L., *Pygmalion ă l'ecole,* Casterman,

Paris, 1971. Ross, L., „The Intuitive Psychologist and his Shortcomings: Distortions in the Attribution Process", în Berkowitz, L. (ed), *Advances in Experimental Social Psychology,* voi. 10, New York, Academic Press, 1977. Rotter, J.B., „Generalized Expectancies for Internai versus Externai Control of Reinforcement", *Psychological Monographs,* 80 (1), 1966. Runco, M., Pritzer, S., *Encyclopedia of Creativity,* I (A-H), Academic Press, 1999. Sălăvăstru, D., *Didactica psihologiei,* Editura Polirom, Iaşi, 1999. Săucan, D.Ş., „Specificitatea comunicării didactice în contextul comunicării interumane", în voi. S. Marcus (coord.), *Competența didactică,* Editura AII, Bucureşti, 1999. Saunders, M., *Class Control and Behaviour Problems: A Guidefor Teachers,* Maidenhead, McGraw-Hill, Inc, 1979. Schachter, S., „Deviation, Rejection and Communication", în *Journal of Abnormal and Social Psychology, m.* 46, 1951, pp. 190-207. Seligman, M.E.P., *Helplessness,* Freeman, San Francisco, 1975. Sherif, M., „A Study of Some Social Factors in Perception", *înArchives of Psychology*, 27 (187), 1935, pp. l-60. Sherif, M., Sherif, C.W., *Social Psychology,* New York, Harper Row, 1969. Sillamy, N., *Dicționar de psihologie,* Larousse, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996. Skinner, B.F, *Revoluția științifică a învățământului,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1971. Slama-Cazacu, T., *Psiholingvistica,* Editura AII, Bucureşti, 1999. Stan, E., *Profesorul între autoritate şi putere,* Editura Teora, Bucureşti, 1999. Stănciulescu, E., *Sociologia educației familiale,* Editura Polirom, Iaşi, 1997. Stefanovic, J., *Psihologia tactului pedagogic al profesorului,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1979. Stoica, A., *Creativitatea elevilor,* Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1983. Szamoskozi, S., *Evaluarea potențialului intelectual la elevi,* Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj, 1997. Torrance, E.P., „The Beyonders and Their Characteristics", în *The Creative Child and Adult Quaterly,* Scholastic Testig Service, Bensenville, voi. 16, nr. 2, 1991. Tulving, E., *Elements of Episodic Memory,* New York, Oxford University Press, 1983. Viau, R., *La motivation en contexte scolaire,* De Boeck Larcier S.A., Paris, Bruxelles, 1997. Vlăsceanu, L. (coord.), *Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu,* studiu de impact, Editura Polirom, Iaşi, 2002.

Voiculescu, E., *Factorii subiectivi ai evaluării şcolare,* Editura Aramis, Bucureşti, 2001. Watzlawick, R, Beavin, J.H., Jackson, D., *Pragmatics of the Human Communication. A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes,* Norton Co., New York, 1967, tr. fr. *Une logique de la communication,* Seuil, Paris, 1972. Weber, W., „Classroom management", în Cooper, J., *Classroom Teaching Skills: A Handbook,* Lexington, MA, DC, 1997. Weil, G., *Vivre le lycee professionnel comme un nouveau depart,* Chronique sociale, Lyon, 1992. Weiner, B., „A Theory of Motivation for Some Classrom Experiences", în *Journal of Educațional Psychology,* 71, pp. 3-25, 1979. Winkin, J. (ed.), *La nouvelle communication,* Paris, Seuil, 1981, *cf* L. Iacob, „Comunicarea - forța gravitațională a câmpului social", în *Comunicarea în câmpul social* (texte alese), Editura Erota, Iaşi, 1997. Zajonc, R.B., *Social Facilitation,* Sciences, 1965, pp. 269-274. Zlate, M., *Psihologia mecanismelor cognitive,* Editura Polirom, Iaşi, 1999. Zlate, M., *Psihologia socială a grupurilor şcolare,* Editura Politică, Bucureşti, 1972.

,

COLLEGIUM. Psihologie
au apărut:
Adrian Neculau (coord.) - *Psihologie socială. Aspecte contemporane*
Andrei Cosmovici - *Psihologie generală*
W. Doise, J.C. Deschamps, G. Mugny - *Psihologie socială experimentală*
Adrian Neculau, Gilles Ferreol (coord.) - *Minoritari, marginali, excluşi*
Constantin Cucoş - *Minciună, contrafacere, simulare. O abordare psihopedagogică*
Mielu Zlate (coord.) - *Psihologia vieții cotidiene*
R.Y. Bourhis, J.P. Leyens (coord.) - *Stereotipuri, discriminare şi relații intergrupuri*
Serge Moscovici - *Psihologia socială sau maşina de fabricat zei*
Adrian Neculau (coord.) - *Câmpul universitar şi actorii săi*
Adrian Neculau (coord.) - *Psihologia câmpului social. Reprezentările sociale*

J. Barus Michel, F. Giust-Desprairies, Luc Ridel - *Crize. Abordare psihosocială clinică*
Andrei Cosmovici, Luminița Iacob (coord.) - *Psihologie şcolară*
Şerban Ionescu - *Paisprezece abordări în psihopatologie*
Serge Moscovici (coord.) - *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*
Willem Doise, Gabriel Mugny - *Psihologie socială şi dezvoltare cognitivă*
Ana Stoica-Constantin, Adrian Neculau (coord.) - *Psihosociologia rezolvării conflictului*
Andre Sirota - *Conduite perverse în grup*
Adrian Neculau, G. Ferr6ol (coord.) - *Psihosociologia schimbării*
Mircea Miclea - *Psihologie cognitivă. Modele teoretico-experimentale*
Mielu Zlate - *Psihologia mecanismelor cognitive*
Gilles Ferreol (coord.) - *Identitatea, cetățenia şi legăturile sociale*
Mielu Zlate - *Introducere în psihologie*
Ion Dafinoiu - *Elemente de psihoterapie integrativă*
Eva Drozda-Senkowska - *Psihologia socială experimentală*
Cornel Havârneanu - *Cunoaşterea psihologică a persoanei.*
Posibilități de utilizare a computerului în psihologia aplicată Steve Duck - *Psihologia relațiilor interumane. Teorie, concepte şi noțiuni fundamentale* Valentin Clocotici, Aurel Stan - *Statistică aplicată în psihologie* Gilles Ferreol (coord.) - *Adolescenții şi toxicomania* Adrian Neculau (coord.) - *Analiza şi intervenția în grupuri şi organizații* Pierre De Visscher, Adrian Neculau (coord.) - *Dinamica grupurilor. Texte de bază* Mihaela Roco - *Creativitate şi inteligență emoțională* Jean Delacour - *Introducere în neuroştiințele cognitive*
Ion Dafinoiu - *Personalitatea. Metode de abordare clinică: observația şi interviul* Septimiu Chelcea - *Un secol de cercetări în psihosociologie* Aurel Stan - *Testul psihologic. Evoluție, construcție, aplicații*
Dan Goglează - *întâlnire cu un psihoterapeut în practica schimbării. Exemple, cazuri, soluții, comentarii* Alex Mucchielli - *Arta de a influența*
Michel Louis Rouquette - *Despre cunoaşterea maselor. Eseu de psihologie politică*
Vincent Yzerbyt, Georges Schadron - *Cunoaşterea şi judecarea celuilalt*
Mihai Kramar - *Psihologia stilurilor de gândire şi acțiune umană*
Jean-Claude Abric - *Psihologia comunicării. Teorii şi metode*
Şerban lonescu, Marie-Madeleine Jacquet, Claude Lhote - *Mecanismele de apărare.*
Teorie şi aspecte clinice Ştefan Boncu - *Psihologia influenței sociale*
Daniel Gaonac'h, Pascale Larigauderie - *Memorie şi funcționare cognitivă* Bruna Zani, Augusto Palmonari - *Manual de psihologia comunității*
Ion Dafinoiu, Jeno Lâszlo Vargha - *Hipnoza clinică. Tehnici de inducție. Strategii terapeutice* Adrian Neculau (coord.) - *Manual de psihologie socială* Mihaela Vlăsceanu - *Organizații şi comportament organizațional*
Iolanda Mitrofan (coord.) - *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane.*
Psihologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil şi familie Constantin Enăchescu - *Tratat de psihanaliză şi psihoterapie* (ediția a H-a revăzută şi adăugită) Jacques Montagero - *Vis şi cogniție* Constantin Enăchescu - *Tratat de psihosexologie* Roy Schafer - *Interpretarea psihanalitică a testului Rorschach* Patrick Rateau - *Metodele şi statisticile experimentale în ştiințele umane* Ivana Markovâ - *Dialogistica şi reprezentările sociale* Zoltân Bogâthy (coord.) - *Manual de psihologia muncii şi organizațională* Dorina Sălăvăstru - *Psihologia educației*

in pregătire:
Constantin Enăchescu - *Tratat de igienă mintală*

www.polirom.ro
Redactor: Daciana Branea Coperta: Manuela Oboroceanu Tehnoredactor: Ioana Mariniuc

Bun de tipar: martie 2004. Apărut: 2004
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266,
700506, Iaşi, Tel. Fax (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11
(0232)21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box l-728, 030174 Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: polirom@dnt.ro
Tiparul executat la S.C. LUMINA TIPO s.r.l.
str. Luigi Galvani nr. 20 bis, sect. 2, Bucureşti
Tel./Fax: 211.32.60, 212.29.27, E-mail; lumina-lex@fx.ro